

Grotlüschen, Anke [Hrsg.]; Zimper, Diana [Hrsg.]

Literalitäts- und Grundlagenforschung

Münster ; New York : Waxmann 2015, 356 S. - (Alphabetisierung und Grundbildung; 11)



Quellenangabe/ Reference:

Grotlüschen, Anke [Hrsg.]; Zimper, Diana [Hrsg.]: Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster ; New York : Waxmann 2015, 356 S. - (Alphabetisierung und Grundbildung; 11) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140266 - DOI: 10.25656/01:14026

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140266>

<https://doi.org/10.25656/01:14026>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Anke Grotlüschen, Diana Zimmer (Hrsg.)

ABC

Literalitäts-
und Grundlagen-
forschung

WAXMANN

Alphabetisierung und Grundbildung

herausgegeben vom
Bundesverband Alphabetisierung
und Grundbildung e.V.



Band 11

Anke Grotluschen, Diana Zimper (Hrsg.)

Literalitäts- und Grundlagenforschung



Waxmann 2015
Münster • New York

Das diesem Sammelband zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W136702 gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alphabetisierung und Grundbildung, Band 11

hrsg. vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

ISSN 1865-1623

Print-ISBN 978-3-8309-3303-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8303-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2015

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Grundbildung und Grundlagen.....	7
<i>Anke Grotlüschen, Diana Zimmer</i>	

Abschnitt I: Grundbildungs- und Literalitätsforschung

Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen	15
<i>Anke Grotlüschen, Franziska Bonna, Caroline Euringer, Alisha M. B. Heinemann</i>	

Was ist Grundbildung? Untersuchung des Grundbildungsverständnisses aus Perspektive der Bildungsverwaltung in Deutschland	27
<i>Caroline Euringer</i>	

Global Competence and Lifelong Learning. Insights from the German perspective	41
<i>Anke Grotlüschen</i>	

Finanzielle Grundbildung. Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote	45
<i>Ewelina Mania, Monika Tröster</i>	

Verlinkungsstudie – Empirischer Vergleich von Alpha-Levels und den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.....	61
<i>Caroline Euringer</i>	

Stärken zweier Leitstudien für die Weiterbildung. PIAAC und leo. – Level-One Studie im Vergleich	79
<i>Anke Grotlüschen; Alisha M. B. Heinemann; Barbara Nienkemper</i>	

Die leo.-News: Seismograph eines Diskurses.....	89
<i>Klaus Buddeberg</i>	

Stereotypes versus Research Results Regarding Functionally Illiterate Adults. Conclusions from the First German Level-One Survey and the Learner Panel Study	105
<i>Anke Grotlüschen, Wibke Riekman, Klaus Buddeberg</i>	

leo.-App: Diagnostik der Lese- und Schreibkompetenz und Sensibilisierung der Öffentlichkeit.....	123
<i>Caroline Euringer, Alf-Tomas Epstein</i>	

Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der quantitativen Teilstudie.....	135
<i>Klaus Buddeberg</i>	

Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Ergebnisse der qualitativen Teilstudie	157
<i>Wibke Riekmann</i>	
IVQ 2011. What lessons can be drawn from the evolution of the state of adult literacy in France?	177
<i>Jean-Pierre Jeantheau</i>	
Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik	197
<i>Barbara Nienkemper, Franziska Bonna</i>	

Abschnitt II: Grundlagenforschung

Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar vertrauten Lerntheorie	217
<i>Anke Grotluschen</i>	
Vom Vergessen der Einflüsse: Vermeintliche Selbstbestimmung bei der Interessenese	245
<i>Anke Grotluschen, Judith Elise Krämer</i>	
Handlungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus	263
<i>Barbara Nienkemper</i>	
Gründe für die (Nicht-)Teilnahme an institutionalisierten Formen der Weiterbildung. Überlegungen aus der Perspektive von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund	275
<i>Alisha M. B. Heinemann</i>	
Lernen über Geschlecht in Spannungsfeldern – aus der Perspektive des Subjekts	285
<i>Judith Elise Krämer</i>	
Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser	301
<i>Franziska Bonna</i>	
Spezifische Lernwiderstände von Kursleitenden	319
<i>Claudia Schepers</i>	
Demokratie und Verein. Zum demokratischen Selbstverständnis von Jugendverbänden	331
<i>Wibke Riekmann</i>	
Interessenese bei Engagierten in Jugendverbänden	343
<i>Alf-Tomas Epstein</i>	
Autorinnen und Autoren	355
Weiterführende Literatur	357

Grundbildung und Grundlagen

Diana Zimper, Anke Grotlüschen

Erstmalig liegen bisher verteilt diskutierte Forschungsergebnisse und Theorieansätze, die vorrangig an der Universität Hamburg erzielt wurden, in einem Sammelband gebündelt vor. Der vorliegende Grundbildungsband wurde durch die Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ermöglicht und resultiert aus den Studien zur Verlinkung von *Literalität* und *Deutsch als Fremdsprache* – ein Thema, das aktueller nicht sein könnte. Weiterhin reflektiert der Band den noch immer eher langsamen Wandel von Alphabetisierung zur Grundbildung. In dieser Sammlung befinden sich zudem sowohl deutsch- als auch englischsprachige Aufsätze. Dies spiegelt den Entstehungszusammenhang der Beiträge und damit die zunehmende Internationalisierung der hiesigen Literalitätsforschung. Die Aufsätze des zweiten Hauptteils liegen in einer englischen Übersetzung vor.

Der Aufbau des Buches gliedert sich in zwei große Hauptteile. Die im ersten Hauptteil versammelten Beiträge richten den Blick auf jüngere Ergebnisse der Literalitäts- und Grundbildungsforschung, die bekannte Stereotype vom sogenannten funktionalen Analphabetismus widerlegen. Sie schließen an die Diskussionen nach der Publikation der leo. – Level-One Studie an und klären die daraus resultierenden Forschungsfragen.

So beschäftigt sich der erste Beitrag von Anke Grotlüschen, Franziska Bonna, Caroline Euringer und Alisha M. B. Heinemann mit der Frage nach den Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich einer Vergleichbarkeit von Kompetenzmodellen der Schriftsprache und Modellen für Deutsch als Zweitsprache. Die Autorinnen erörtern die dort enthaltenen theoretischen Annahmen über den inhaltlichen Aufbau von Literalität respektive Sprachkompetenz, welche immer auch gesellschaftlich normiert sind. Anschließend wird dargestellt, wie sich die Sprach- und Schriftsprachskalen der beiden Modelle zueinander verhalten und verdeutlichen Vor- und Nachteile einer Hierarchisierung und Curricularisierung.

Wie gesellschaftliche Interessen und Ansprüche auch bei der Konstruktion von Grundbildung handlungsleitend wirken, wird derzeit im Rahmen der Dissertation von Caroline Euringer untersucht. Unter der Fragestellung, was als Grundbildung zu verstehen ist und durch welche Annahmen sie konstruiert wird, diskutiert sie unterschiedliche Definitionen, Sichtweisen und Modelle zum Grundbildungsbegriff und zeigt am Beispiel von Literalität und unter Bezugnahme auf die *New Literacy Studies* auf, dass sich Sichtweisen durchsetzen, die die Interessen von machtvollen gesellschaftlichen Akteuren und Institutionen unterstützen.

Ein zentraler Akteur, der auf die als legitim anerkannte Definition von Literalität Einfluss nimmt, ist die OECD. Dort wird derzeit die Entwicklung von *Global Competence* als Domäne der PISA-Studien diskutiert. Anders nimmt die UNESCO zum Phänomen *Global Citizenship Education* Stellung, während in Deutschland mit Rückgriff auf Oskar Negts Kompetenzbegriff von *Politischer Grundbildung* die Rede ist. Der im UNESCO-Zusammenhang auf einer Konferenz für den südostasiatischen Raum entstandene Überblicksvortrag wird hier im Original abgedruckt.

Ein weiteres Grundbildungsthema, das u.a. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung intensiv vorangetrieben wird, ist die Finanzielle Grundbildung. Ewelina Mania und Monika Tröster nehmen zunächst eine begriffliche Verortung vor und skizzieren den aktuellen Diskussionsstand zu Finanzieller Grundbildung. Die Ergebnisse sind zugleich Grundlage für die Ausarbeitung des hier vorgestellten Kompetenzmodells und die darauf aufbauende Förderdiagnostik zu Finanzieller Grundbildung.

Inwiefern zur Grundbildung auch die deutsche Sprache (nicht nur die Schrift) gehört, ist mit dem Einbürgerungsverfahren implizit vorgegeben – wer die Sprache nicht auf einem Mindestniveau beherrscht, wird von der deutschen Staatsbürgerschaft ausgeschlossen. Die empirische Vergleichbarkeit von Alpha-Levels und den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen diskutiert Caroline Euringer in ihrem Beitrag nunmehr auf Basis der statistischen Verlinkung beider Kompetenzmodelle. Dies gibt Aufschluss darüber, wie sich die bildungspolitisch als Mindestniveau anerkannte Referenzstufe B1 zu den Alpha-Levels verhält.

Um einen Vergleich zweier Leitstudien geht es auch im folgenden Beitrag von Anke Grotluschen, Alisha M.B. Heinemann und Barbara Nienkemper. Im Fokus ihrer Analyse stehen die leo. – Level-One Studie und die PIAAC-Studie und das Verhältnis ihrer Ergebnisse zueinander. Durch unterschiedliche Zielsetzungen der Studien – internationaler Vergleich von Grundbildungskompetenzen in der Gesamtbevölkerung (PIAAC) und Ausdifferenzierung geringer Schriftsprachkompetenzen und deren Ausprägung in Deutschland (leo.) – erweisen sich die Ergebnisse bei vergleichender Betrachtung als komplementär und können wechselseitig bestätigt werden.

Noch vor der Veröffentlichung des Ergebnisbandes der leo. – Level-One Studie wurde die Fachöffentlichkeit monatlich über einzelne empirische Ergebnisse aktuell laufender Datenanalysen in Form von so genannten leo.-News informiert. Darin spiegelt sich ein partizipativer Ansatz der Datenanalyse, bei dem aufkommende Fragen aus Forschung, Politik und Praxis in die Auswertungsarbeiten konsequent aufgenommen werden. Die bisher nur als Loseblattsammlung existierenden leo.-News wurden nun von Klaus Buddeberg in chronologischer Weise zusammengetragen.

Mit der Veröffentlichung der leo.-Ergebnisse und der Ergebnisse der Teilnehmendenstudie AlphaPanel drängte sich auf internationalen Tagungen die Frage auf, wie die Diskrepanzen hinsichtlich der befragten Zielgruppen zu erklären sind. Anke Grotluschen, Wibke Riekman und Klaus Buddeberg stellen daher die Ergebnisse beider Studien gegenüber und diskutieren die Abweichungen. Diese Gegenüberstellung ermöglicht eine genaue Beschreibung beider Zielgruppen, ohne jedoch gängige Stereotypen des/der funktionalen Analphabeten/Analphabetin, wie sie in der breiten (Fach-)Öffentlichkeit vertreten sind, zu bedienen. Der Artikel leistet damit einen wertvollen Beitrag, der Reproduktion von stereotypen Bildern funktionaler Analphabet/inn/en entgegenzutreten.

Die Frage nach einem diagnostischen Verfahren, das schnell und unkompliziert den Alpha-Level einer Person ermittelt, wurde mit der Entwicklung der leo.-App beantwortet, welche in dem Beitrag von Caroline Euringer und Alf-Tomas Epstein genauer vorgestellt wird. Die leo.-App ist ein Tool für mobile Endgeräte, das auf Basis der Alpha-Levels der leo.-Studie sechs verschiedene Lese- und Schreibaufgaben bereithält, um einzelne Schriftsprachkompetenzen zeitnah, kostenlos und anonym zu

ermitteln. Die Rückmeldung der Schriftsprachkompetenzen zu einem Alpha-Level erfolgt auf Basis der Item-Response-Theorie und ermöglicht einen Vergleich mit der Verteilung von Kompetenzen der Gesamtbevölkerung.

Klaus Buddeberg und Wibke Riekman stellen in ihren Beiträgen die sogenannte Umfeldstudie vor.

Erstmalig liegen nun empirisch generierte Ergebnisse vor, die ein umfassendes und differenziertes Bild vom mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen nachzeichnen. Zunächst analysiert Klaus Buddeberg die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie, die belegen, dass ein nicht unerheblicher Anteil an Personen von 40 Prozent der hamburgischen Bevölkerung durchaus Literalitätsprobleme in ihrem Umfeld wahrnimmt. Gleichzeitig kann jedoch konstatiert werden, dass dieses Wissen über Erwachsene mit Schriftsprachschwierigkeiten nicht zwingend in eine Unterstützung oder gar in einen Lernprozess mündet.

Im zweiten Beitrag zum mitwissenden Umfeld stellt Wibke Riekman vertiefende Ergebnisse aus der qualitativen Teilstudie vor. Ziel ist es, etwas über geleistete Unterstützungsstrukturen des mitwissenden Umfeldes herauszufinden. Auf Grundlage der Daten wurden daher zunächst Typen von Mitwisserschaft erarbeitet, die deutlich machen, dass der Umgang des Umfeldes mit den geringen Schriftsprachkompetenzen zwar sehr unterschiedlich ist, aber umfangreiche Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung stellt.

Während in Deutschland also im Gefolge von leo. eine Reihe von differenzierten Erhebungen und Theorieentwicklungen entstehen, wurde in Frankreich inzwischen die zweite Literalitätserhebung publiziert – allerdings nur auf Französisch. Die Ergebnisse der zweiten ‚Information et Vie Quotidienne‘ (IVQ) von 2011 stellt Jean-Pierre Jeantheau nunmehr in englischer Sprache für die internationale Debatte zur Verfügung. Er skizziert die Hauptegebnisse der IVQ 2011, unter anderem zur Erwerbstätigkeit oder zu regionalen Unterschieden. Demnach sind sieben Prozent der 18- bis 65-Jährigen erwachsenen Bevölkerung von funktionalem Analphabetismus betroffen, zwei Prozentpunkte weniger als noch 2004.

Während sich die Literalitätsforschung und -praxis zunehmend mit Kompetenztests befasst, haben Barbara Nienkemper und Franziska Bonna sich der Seite der Betroffenen gewidmet. Sie skizzieren Hauptegebnisse der 2011 abgeschlossenen Akzeptanzstudie, die die Ermittlung der Einstellungsakzeptanz gegenüber Diagnostik und Diagnosepraxis von Kursleitenden und Teilnehmenden in der Alphabetisierungspraxis zum Ziel hatte. Die Ergebnisse zeigen zum einen, dass das Thema Diagnostik uneinheitlich betrachtet wird und der Einsatz stark von Faktoren wie Kursanzahl, Teilnehmendenzahl und Kursdauer abhängig ist. Die Akzeptanz von Diagnostik bei Teilnehmenden ist gekoppelt an subjektive Begründungen, die in die Faktoren Relevanz, Vertrauen und Erfolgswahrscheinlichkeit zusammengefasst wurden. Zum Abschluss des Beitrages legen die Autorinnen diagnostische Standards vor, die empirisch begründete Aussagen zur erwachsenengerechten Gestaltung des diagnostischen Settings in der Alphabetisierung und Grundbildung treffen.

Im zweiten Hauptteil des Sammelbandes werden in Hamburg entstandene Grundlagenprojekte abgebildet, die lerntheoretisch und adressatenspezifisch ausgerichtet sind. Sie haben Überschneidungen mit der Literalitätsforschung, sind aber weitreichender angelegt. So wird in den Beiträgen unter anderem der für die Grundbildung oft angewandte subjektwissenschaftliche Ansatz aktualisiert und an den neue-

ren Diskurs um das Subjekt angeschlossen. Neben der Literalitätsforschung finden Themen der aktuellen Professions-, Gender- und Migrationsforschung der Erwachsenenbildung Einzug und verankern diesen Sammelband in dortige Diskurse.

Zunächst legt Anke GrotlÜschen die subjektwissenschaftliche Theorie in der aktuellen erwachsenenbildnerischen Diskussion dar und begründet eine neo-subjektwissenschaftliche Lesart. Diese stützt sich auf jüngere Ergebnisse qualitativer Lernforschung in der Erwachsenenbildung, die eine erneuerte Auslegung des Subjektbegriffs vornehmen und das Kategoriensystem der Lerntheorie angemessen differenzieren. In dieser Lesart rücken die Begründungslogiken des Handelns respektive des Lernens vom Subjektstandpunkt aus in den Vordergrund, die jedoch nie frei von gesellschaftlichen Verhältnissen sind.

Dass ebenso wie (Lern-)Handlungen auch Lerninteressen nicht losgelöst von sozialen Einflüssen entstehen, verdeutlicht der zweite Beitrag von Anke GrotlÜschen und Judith E. Krämer. In einem ersten Schritt werden dazu die Begriffe Selbstbestimmung und Interesse, wie sie in der Adressaten- und Interessecforschung diskutiert werden, differenzierter beleuchtet. Anschließend zeigen sie unter Rückgriff auf Bourdieus Habituskonzept und anhand systematisch aufbereiteter Interviewausschnitte auf, dass das vermeintlich selbstbestimmte Interesse eines Subjekts sich innerhalb von und in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Rahmungen entwickelt, und liefern Begründungen für das Vergessen dieser Einflüsse.

Barbara Nienkemper stellt im dritten Beitrag die Hauptergebnisse ihrer qualitativ angelegten Interviewstudie vor. Untersucht wurde das begründungslogische subjektive Handeln von funktionalen Analphabet/inn/en im Umgang mit Test- und Prüfungssituationen. Als Ergebnis steht ein begründungslogisches Handlungsmodell zur Verfügung, welches die herausgearbeiteten Handlungsstrategien funktionaler Analphabet/inn/en in Testsituationen abbildet und entlang der Achse ablehnender bzw. zustimmender handlungspraktischer Akzeptanz verortet.

Ebenfalls auf der Grundlage der subjektwissenschaftlichen Theorie und unter Rückgriff auf die Kapitaltheorie Bourdieus stellt Alisha M. B. Heinemann in ihrer qualitativen Untersuchung subjektiv logische Gründe von Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund, die an Weiterbildung teilnehmen respektive nicht teilnehmen, vor. Sie konstatiert, dass Gründe zum einen beim Subjekt selbst zu finden sind, diese jedoch stark durch strukturelle, gesellschaftliche Bedingungen flankiert und sogar verdrängt werden. Ein von außen zugeschriebener Migrationshintergrund wirkt somit als Hinderungsgrund für die eigene Teilnahme an Weiterbildung, wenn durch die Zuschreibung relevante Rahmenbedingungen wie ökonomisches Kapital fehlen oder Bildungs- und Berufsabschlüsse keine Anerkennung erfahren.

Judith E. Krämer geht der Frage nach, wie Personen, die sich mit dem Thema Gender auseinandersetzen, Lernprozesse subjektiv erleben. Dabei setzt sie sich mit der Bedeutung der subjektiven Perspektive innerhalb von Lernprozessen auseinander, um die Komplexität subjektiver Handlungsproblematiken bezogen auf Gender aufzuzeigen. Als Ergebnis können unterschiedliche Spannungsfelder herausgearbeitet werden, in denen sich das Lernen über Geschlecht befindet. Wie sich ein Spannungsfeld im Detail darstellt und welche Rückschlüsse sich für die Erwachsenenbildungs- und Genderforschung ziehen lassen, wird anhand von ausgewählten Interviewausschnitten beleuchtet.

Franziska Bonna expliziert im darauffolgenden Beitrag ihr Dissertationsvorhaben über berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser. Die Studie soll Aufschluss darüber geben, wie sich berufliche Zukunftsvorstellungen durch Aspekte wie Biografie, Interesse und Erfahrungen mit der Arbeitslosigkeit begründen und welche Schlussfolgerungen für das Lernen Langzeitarbeitsloser in Bezug auf die Erwachsenen-Weiterbildung abzuleiten sind. Ein erster Einblick in Zwischenergebnisse zu beruflichen Zukunftsvorstellungen zeigt, dass diese zum einen stark an die Einschätzung der eigenen Kompetenzen geknüpft werden und sich zum anderen biografisch begründen lassen.

Claudia Schepers legt ausgewählte Ergebnisse ihrer Untersuchung vor, in der Lernhandlungen und spezifische Lernwiderstände von Kursleitenden qualitativ erhoben wurden. Sie unternimmt damit einen Perspektivwechsel, da Untersuchungen zu Lernhandlungen bisher auf (lernende) Teilnehmende und nicht auf lernende Kursleitende gerichtet wurden. Im ersten Teil wird zunächst die Studie vorgestellt und eine theoretische Verortung zur subjektwissenschaftlichen Lerntheorie vorgenommen. Im Anschluss daran werden beispielhaft zwei eruierte Lernwiderstände präsentiert und an plausible Begründungslogiken gekoppelt. Diese Lernwiderstände lassen sich insofern als spezifisch für Kursleitende begründen, als Lernkontexte zum einen ‚machtdurchzogen‘ sein können und zum anderen stark von der (bekannten) Lerngruppe abhängig sind.

Die abschließenden zwei Beiträge stellen ebenfalls Ergebnisse qualitativer Studien vor, richten aber ihren Blick auf Jugendverbände als Entstehungsorte für Demokratiebildung und Interessesegense. Wibke Riekman rekonstruiert in ihrem Beitrag zu ‚Demokratie und Verein‘ den Zusammenhang zwischen Demokratie und Bildung in der Jugendverbandsarbeit. Ausgehend von der Frage, wo Jugendliche sich demokratisch bilden und gebildet werden, können Jugendverbände als bedeutende Bildungsinstitutionen lokalisiert werden. Der Begriff Demokratie wird dabei in Anlehnung an Dewey als Form des Zusammenlebens, die durch gemeinsame und geteilte Erfahrungen bestimmt ist, betrachtet. Es konnten Potenziale der Jugendverbände als demokratiebildende Institutionen ausdifferenziert werden.

Zur Frage, wie ein Engagement in Jugendverbänden dazu beiträgt, bei Engagierten neue Interessen zu generieren, referiert Alf-Tomas Epstein empirisch generierte Ergebnisse der ‚Jugendverbandsstudie‘. Anhand ausgewählter Interviewausschnitte und unter Rückgriff der erneuerten Interessetheorie von Grotluschen wird aufgezeigt, dass Förderung und Interesseentwicklung bei geförderten Engagierten in der praktischen Jugendverbandsarbeit ineinander greifen. Jugendverbände sind damit als Orte der Interessesegense zu konstatieren.

Die in diesem Sammelband zusammengeführten Beiträge stellen durchweg die Frage, wie das Lernen von Erwachsenen zu betrachten ist – ob mit Grundbildungsbedarfen oder unter der Bedingung eines zugeschriebenen Migrationshintergrunds, ob im Kontext von Arbeitslosigkeit oder in der Identitätssuche bei Genderfragen, ob informell im Jugendverband oder als Kursleitung non-formaler Bildungsprozesse. Die theoretischen Folien, etwa der durchaus problematische Kompetenzbegriff und der in Hamburg so zentrale Lernbegriff, zeigen den inneren Zusammenhang der oftmals getrennt entstandenen Analysen auf.

Das diesen Akteuren und ihren Kooperationspartnern innewohnende erwachsenbildnerische Selbstverständnis wird in Zukunft noch deutlicheren Ausdruck finden. Dies deutet sich auch durch den in Gründung befindlichen ‚Cluster for Adult Education and Learning and Literacy Studies‘ (CALL Hamburg), einem aus der Helmut-Schmidt-Universität, dem UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen und der Universität Hamburg gebildeten Forschungscluster, an.

Ein besonderer Dank gilt erneut Kirsten Vittali, die mit Geduld und Beharrlichkeit trotz widriger Umstände alle Beiträge korrekturgelesen und überarbeitet hat und sowohl die Satzvorbereitung als auch die wie immer äußerst professionelle Zusammenarbeit mit Beate Plugge beim Waxmann Verlag verantwortet hat. Birte Lämmle danken wir für die Überarbeitung der Grafiken für die leo.-App.

Wernigerode und Hamburg im Mai 2015
Diana Zimmer und Anke Grotluschen

Abschnitt I:
Grundbildungs- und Literalitätsforschung

Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen

Anke Grotlüschen, Franziska Bonna, Caroline Euringer,
Alisha M. B. Heinemann

Abstract

Der Beitrag¹ diskutiert das Verhältnis von Kompetenzmodellen der Schriftsprache und Modellen für Deutsch als Zweitsprache. Eine Einordnung zeigt zunächst, dass Kompetenzmodelle, Curricula, Kanonisierungen und Leistungsmessungen in kontroverse Diskurse eingespannt sind. Empirische Ergebnisse der Verlinkungsstudie werden hier angerissen (ausführlicher bei Euringer in diesem Band) und hinsichtlich der curricularen Diskussion um ein Rahmencurriculum ausgewertet.

1. Einleitung

Die Teilnahmeforschung der Weiterbildung wird zunehmend ergänzt durch Kompetenzforschung (vgl. u. a. leo.-Studie 2012; PIAAC 2013). Erstere soll über die thematischen Bedarfe an Weiterbildung Aufschluss geben. Die Grundlage der Kompetenzforschung sind hierarchische, fachdidaktisch unterfütterte und erwachsenenpädagogisch überprüfte Kompetenzmodelle. Die Operationalisierung von Kompetenzen für die Konstruktion solcher Modelle stellt somit eine besondere Herausforderung dar und Entscheidungen für das eine oder andere Modell bleiben nicht folgenlos. Im Weiteren soll dies beispielhaft anhand von vorhandenen Modellen zur Literalitäts- und Sprachkompetenzentwicklung dargelegt werden. Sowohl die Alpha-Levels, die im größeren Zusammenhang der leo. – Level-One Studie (leo.) entwickelt wurden, die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen (GER) als auch die Niveaustufen des *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) enthalten theoretische Annahmen über den inhaltlichen Aufbau von Literalität beziehungsweise Sprachkompetenz. Ihre bildungspolitische sowie disziplinäre Auslegung führt aktuell zur Veränderung von Curricula (z. B. zu einem Rahmencurriculum Grundbildung²) und zur Veränderung der Finanzierung von Weiterbildung (siehe novelliertes Bremisches Weiterbildungsgesetz). Empirische Modelle (*International*

1 Dieser Artikel ist eine überarbeitete Fassung des Artikels „Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen“. In: Pätzold, Henning; von Felden, Heide; Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung, Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), Schneider Verlag Hohengehren Baltmannsweiler, S. 51–65.

2 Vgl. dazu die Rahmencurricula des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. unter www.grundbildung.de.

Adult Literacy Survey (IALS), PIAAC, leo.) stehen dabei konsensuellen Modellen (Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR), GER) gegenüber. Während erstere in größerem Umfang empirisch-wissenschaftlich erprobt werden und vor allem eine Reihenfolge der Aufgabenschwierigkeiten darstellen, beruhen letztere eher auf einer Einigung im Rahmen von Expert/inn/enrunden. Diese Runden wiederum greifen dabei auf vorhandene Empirie zurück und auch die empirisch geprüften Modelle entstehen zunächst in einem Abstimmungsprozess, so dass Trennungslinien zwischen diesen Modellen nicht ganz eindeutig zu ziehen sind.

Um sich den Kontroversen um Grundbildung und einer kritischen Betrachtungsweise der Konstruktion von Literalität und Sprachkompetenz in Kompetenzmodellen anzunähern, werden im Folgenden zunächst die Kontroversen um die Inhalte „allgemeiner Erwachsenenbildung“ vorgestellt. Was thematisch zur „allgemeinen Bildung“ zu zählen ist, wird gleichwohl kontrovers diskutiert. Sprachen und Grundbildung, so wird sich zeigen, werden hingegen unstrittig als Teil der allgemeinen Erwachsenenbildung geführt.

Anschließend wird die gesellschaftlich normative Relevanz erläutert, die in der Modellierung von Kompetenzmodellen enthalten ist, um sich darauf aufbauend der Frage zu nähern, was als Grundbildung³ zu gelten hat und wo ein „suitable minimum“ (vgl. u. a. OECD & Statistics Canada 2000, S. xi) anzulegen ist. Dieses wird vom Zuwanderungsgesetz hergeleitet und mit Hilfe der empirischen Verlinkung der GER-Stufen und der Alpha-Levels bearbeitet. Dazu wird das empirische Ergebnis der Verlinkungsstudie von Alpha-Levels und Europäischem Referenzrahmen Sprachen vorgestellt. Die forschungsleitende Frage ist, inwiefern man Sprache und Literalität inhaltlich in Stufenmodellen konstruieren und miteinander vergleichen kann.

Neben den inhaltlichen Stufenmodellen werden die curricularisierten Angebote der Weiterbildung gegenwärtig hinsichtlich des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) diskutiert. Daher gilt es abschließend, die Vor- und Nachteile der Stufung und Curricularisierung abzuwägen.

2. Literalität und Sprachen als Inhalt der allgemeinen Erwachsenenbildung und der Grundbildung

In der Monografie „Struktur und Wandel der Weiterbildung“ diskutiert Schrader (2011) das Problem der „Allgemeinen“ und der „Grundbildung“. Schrader greift auf die definitorischen Ansätze des Deutschen Ausschusses und Deutschen Bildungsrates sowie auf didaktische Argumente verschiedener Dekaden zurück. Deutlich wird, dass die theoretische Eingrenzung von allgemeiner (Erwachsenen-)Bildung normativ bleibt und daher nicht abschließend lösbar ist. Zudem entwickelt sich die Vorstellung von dem, was zu allgemeiner Erwachsenenbildung zählt, mit den gesellschaftlichen Veränderungen stets weiter. Für die empirische Arbeit, eine Programmanalyse in Bremen über mehrere Jahrzehnte, bleibt bei Schrader konsequenterweise auch die ursprüngliche Kategorisierung der Bremer Strukturkommission erhalten (a. a. O., S. 216). Im Folgenden werden einige der zentralen Kontroversen skizziert, die bei

3 Vergleiche dazu den Beitrag „Was ist Grundbildung?“ von Caroline Euringer im vorliegenden Sammelband.

der Frage danach, was eigentlich allgemeine Weiterbildung sei, immer wieder aufkommen.

Bei der Frage, was zur „Allgemeinbildung“ gehöre, trifft man unmittelbar auf die **Kanonisierungskontroverse**. Hier wird auf einen materialen oder formalen Bildungsbegriff Bezug genommen. Die materiale Perspektive führt dann zu Kanonisierungsversuchen, die gern auch populärwissenschaftlich publiziert werden, etwa Dietrich Schwanitz' „Bildung“ (1999) oder Marcel Reich-Ranickis „Leseliste“. Formale Kanonisierungsversuche richten sich auf Schlüsselkompetenzen, zum Beispiel das „Lernen lernen“. Selbstverständlich enthält jeder Kanonisierungsversuch eine Grenzziehung gegenüber demjenigen Wissen, das als nicht zum Kanon der Allgemeinbildung gehörig deklariert wird. Die so ausgegrenzten Bereiche werden dann gelegentlich wieder als Gegenmodell hervorgehoben, etwa durch Ernst Peter Fischer „Die andere Bildung“, die auf Schwanitz reagiert und den Blick auf die bei Schwanitz ausgeblendeten Naturwissenschaften lenkt.

Die „allgemeine Bildung“ bezeichnet in der Regel die schulische Bildung. Diese befindet sich weiterhin in einer **Abgrenzungskontroverse** gegenüber der beruflichen Bildung. Dabei handelt es sich rein praktisch auch um Distinktionsversuche der Gymnasiallehrenden gegenüber Berufsschullehrenden. Die Arbeitsagenturen hingegen nutzen die Trennung, um die Finanzierung von allgemeiner Bildung an die Kultus- und Bildungsministerien zu überweisen mit dem Argument, sie seien laut SGB III ausschließlich für berufliche Bildung zuständig.

Betrachtet man nunmehr nicht die „Allgemeinbildung“ oder „allgemeine Bildung“, sondern die „allgemeine Erwachsenenbildung“, so findet sich eine weitere Kontroverse. Es handelt sich um die Frage, ob allgemeine Erwachsenenbildung von politischer und beruflicher getrennt sein solle oder ob diese integrativ abzuhalten sei. Eine solche **Trennungs-Integrations-Kontroverse** verläuft somit zwischen *getrennten* Sphären des Allgemeinen versus Beruflichen einerseits und einer nicht entfremdeten und ergo allgemein-beruflich-politisch *integrierten* Lebensführung andererseits (Faulstich 2004). Faulstich versteht dabei auch die Arbeitswelt als politisch. In der Tat lässt sich in einer zu starken Trennung von Arbeit einerseits und sonstigem Leben andererseits (inklusive Politik und Kultur) die Gefahr zunehmend entfremdeter, inhaltsleerer und mechanischer Arbeit sehen.

Dennoch ist die Trennung der Bereiche in der Erwachsenenbildung weit verbreitet und oft auch in die Gesetzgebung eingeflossen. Exemplarisch lässt sich dabei die Arbeit der Bremer Strukturkommission 1995 heranziehen. Im Bremen-Gutachten unterscheidet man nach „Lernbereichen“, die dem Weiterbildungsgesetz (WBG) entsprechend unterschiedlich stark gefördert werden:

- Politisch integrierte Weiterbildung (Die „Integration“ geht auf Faulstich zurück),
- Berufliche Weiterbildung,
- Allgemeine Weiterbildung (Strukturkommission 1995, Bd. 1, S. 30),
- im Einzelnen: Alphabetisierung, Schulabschlüsse, Schlüsselqualifikationen, Fremdsprachen, Kulturelle Bildung, Freizeit/Sport/Urlaub, Mathematik/Naturwissenschaften/Technik, Haushalt/Umwelt, Gesundheitsbildung, Personale Bildung (a. a. O. Bd. 2; Bd. 1, S. 20).

Andererseits sind sogar die Rudimente dieser Logik in der zentralen Weiterbildungsstatistik verloren gegangen, nämlich beim Übergang vom Berichtssystem

Weiterbildung (BSW) zum *Adult Education Survey* (AES) (Rosenblatt/Bilger 2008). Das hat unter anderem Gründe in der soeben beschriebenen mangelnden Trennschärfe der „Lernbereiche“ und hat zur Folge, dass die statistische Linie abreißt, so dass sich auch die Grundlagen für die Finanzierung von Weiterbildung verändern.

Neben den nunmehr skizzierten Kontroversen um Allgemeinbildung, allgemeine Bildung und allgemeine Erwachsenenbildung etabliert sich gegenwärtig der Begriff „Grundbildung“. Auch hier sind die Grenzziehungen Gegenstand von Auseinandersetzungen.

Hierarchiekontroverse: Grundbildung wird abgegrenzt zu höherer Bildung, was hierarchisierbare Inhalte unterstellt. Ob Literalität hierarchisch gefasst werden kann, ist jedoch strittig (Grotlüschen et al. 2009).

Minimumkontroverse: Mit der IALS-Studie 1995 sowie der ALL-Studie 2005 galt der IALS/ALL-Level III als hinreichendes Minimum (*suitable minimum*), mit dem Ergebnis, dass manche Länder mehr als die Hälfte ihrer Bevölkerung als unzureichend gebildet zu betrachten haben. PIAAC nimmt keine „suitable minimum“-Definition vor.

Kanonisierungskontroverse: Strittig ist auch innerhalb der Grundbildung die Frage, welche Themenkomplexe hier einzurechnen sind. Geht es ausschließlich um Lesen und Schreiben, oder auch zum Beispiel um IT-Grundbildung und wenn ja, ist das reine Anwendungskenntnis oder auch der kritische Umgang mit Neuen Medien?

Quer zu allen genannten Kontroversen besteht offenbar der Konsens, dass Literalität und Sprachen zur allgemeinen Erwachsenenbildung *und* zur Grundbildung gehören, wobei offen ist, bis zu welchem Niveau die Grundbildung reichen soll (GER-Level B1 in der Verkehrssprache, A2 in der ersten Fremdsprache, Alpha-Level 3 oder 4 in der Schriftsprache?). Ebenfalls ist der Zweite Bildungsweg mit seinen nachholenden Schulabschlüssen zur allgemeinen Erwachsenenbildung hinzuzurechnen. Die Kanonisierung, Hierarchisierung, Curricularisierung und Zertifizierung sind bereits im Gange. Dem entsprechend finden sich in den Programmen der Volkshochschulen auch seit Langem schon entsprechende Angebote, wenn auch in unterschiedlicher Intensität. Fremdsprachen sind bereits 1932 nachweisbar (vgl. Große 1932), wenn auch noch unter „Literatur“ (z. B. der „Studienkreis leichtere englische Zeitungstexte und Unterhaltungsliteratur“) sowie unter „Sonstiges“ (Englisch I-III, Französisch I-III). Literalität ist seit 1974 im Angebot der Volkshochschulen (vgl. Wagener-Drecolll 2008), und der lange schon vorhandene Bereich Deutsch als Fremdsprache bzw. Zweitsprache ist nicht erst seit dem Zuwanderungsgesetz 2005 fester Bestandteil des Angebots. Die Angebote im Sprachen- und Integrationsbereich sind inzwischen entlang hierarchischer Kompetenzmodelle curricularisiert.

3. Zwischen hierarchischem Kompetenzmodell und *Multiple Literacies*

Hierarchische Kompetenzmodelle basieren auf einer Vorstellung kompetenten Umgangs mit einem Lerninhalt. Diese Vorstellungen sind normativ und durch den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext begründet. Hinsichtlich der Literalität reicht die Skala von richtiger Schreibung und Zeichensetzung bis hin zu wissenschaftlicher Argumentation in Fachtexten oder stilistischer Eleganz in narrativen Texten.

Hierarchie ist insofern immer gesellschaftlich ausgehandelt, ergo historisch und geografisch spezifisch und auch änderbar. Gegenwärtig wird die derzeitige Überlegenheit linearer Schriftsprache (z. B. Fachbuch) verhandelt gegen die Überlegenheit einer hypertextuellen Schriftsprache (z. B. Wiki) (vgl. auch Ruhl 2008). Die Diskussion um multiple Literalitäten (Street 1992; Barton et al. 2000) hat sich inzwischen etwas beruhigt. Maßgeblich ist hier Bourdieu (2005), der zwei Fallen der Diskussion um Sprache sieht: *Sprache als Einheit* zu sehen und *plurale Sprachformen als hierarchiefrei* zu sehen.

Hierarchische Kompetenzmodelle enthalten insofern normative gesellschaftliche Setzungen darüber, was als kompetent in einem Bereich anzusehen ist und was als weniger kompetent gelten muss. Auf diese Modelle greifen die dann typischerweise entstehenden Curricula zurück. Dabei bleibt aber ungehört, dass die empirische Kompetenzmodellierung etwas über Schwierigkeiten der Kompetenzen aussagt, nicht aber über den besten Lernweg. Es muss nicht immer sinnvoll sein, alle Buchstaben zu können, bevor man sich der nächsten Niveaustufe, zum Beispiel der Großschreibung, widmet – didaktisch kann es auch sinnvoll sein, die erste Kompetenzstufe nur teilweise zu bewältigen, aber auf die zweite, dritte und vierte Stufe schon vorzugreifen. Wenn diese Vorgriffe dazu dienen, ein Handlungsproblem zu lösen, werden sie vermutlich das Lernen erleichtern.

Die Curricularisierung der Sprachen hat stark zugenommen (GER, daran geknüpft die Integrationskurse), die Curricularisierung der Alphabetisierung findet derzeit ihren ersten Weg in die Praxis (Rahmencurriculum auf Basis der Alpha-Levels) und die Curricularisierung weiterer Bereiche ist in den USA oder Kanada längst vollzogen (*Health Literacy*, *Financial Literacy*). Dass Curricula nicht frei von gesellschaftlicher Bedeutungsaushandlung sind, zeigt eindrucksvoll die Lesefibel der Literalitätskampagne auf Kuba 1961: Direkt nach der Revolution begann man nicht mit dem ABC, sondern mit der Außenpolitik, dicht gefolgt von Erklärungen zum neuen Wirtschaftssystem. Die Kapitel lauteten:

- *Raul Roa* – Außenpolitische Reaktionen auf die Revolution,
- *La tienda del pueblo* – Die Konsum-Kooperative,
- *La reforma agraria* – Die Agrarreform,
- *La vivienda* – Die Lebensmittel,
- *Los campesinos cubanos* – Die kubanischen Bauern,
- *La salud* – Die Gesundheit,
- *Las milicias* – Die Milizen (zur Verteidigung der Revolution),
- *La pesca* – Die Fischereikooperative.

Jedes Curriculum – auch ein scheinbar neutrales – enthält implizite Aussagen darüber, was vonseiten der Hersteller als wünschenswerte Grundbildung verstanden wird. Die gesellschaftlich normierte Hierarchie von Kompetenzen schlägt sich daher in den Curricula nieder. Die Modellierung der Inhalte führt typischerweise auch zu kriteriengeleiteten Tests, sei es formativ, selektiv, evaluativ auf Kurs- und Institutionenebene oder evaluativ auf Bevölkerungsebene. Die hierarchische Modellierung der Inhalte führt dazu, dass ein Mindestlevel, der aus öffentlichen Mitteln zu finanzieren ist, diskutiert werden kann – Kompetenzmodell, Curriculum, Kompetenzdiagnostik und suitable minimum sind insofern aufeinander bezogen.

4. Empirische Verlinkung von Alpha-Levels und Niveaustufen des GER

Wie oben bereits erwähnt, können Kompetenzmodelle konsensuell oder empirisch hergestellt werden. Empirisch wird dabei lediglich der hierarchische Aufbau untersucht. Das normative Problem der zu legitimierenden Inhalte bleibt davon unberührt und ist dabei, wie soeben gezeigt werden konnte, aber von hoher gesellschaftlicher Relevanz. Drei Gründe sprachen für eine Verlinkung der Sprach- und Schriftsprachskalen.⁴

Bekannter als die Alpha-Levels war und ist der GER mit seiner Stufung A1, A2, B1, B2, C1, C2. Alpha-Levels und GER sind sowohl konsensuell inhaltlich erarbeitet worden als auch jeweils empirisch auf ansteigende Schwierigkeit der definierten Levels geprüft. Es stellte sich nun die Frage, wie sich diese Skalen zueinander verhalten.

Deutsch auf dem GER-Niveau B1 kann in Deutschland als *suitable minimum* gelten, da das Zuwanderungsgesetz das Niveau B1 für die Einbürgerung voraussetzt. Die Frage, welche Entsprechung für die Alphabetisierung zu gelten hätte, stand also im Raum und steht seit der Abschaffung der OECD-Minimum-Definition umso mehr zur Debatte.

Die Frage, was als Grundbildung zu gelten hat und zum Beispiel im Rahmen einer *Nationalen Strategie* förderungswürdig ist, wird derzeit in Deutschland vor allem über die Alpha-Levels definiert. Man möchte die 7,5 Mio. funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten unterstützen, ergo Alpha-Level 1-3. Das soll aber nicht nur im Lesen und Schreiben geschehen, sondern auch in anderen Bereichen der Grundbildung, zum Beispiel der Verkehrssprache und der ersten Fremdsprache (auch PC, z. B. via ECDL). Die Verankerung Alpha-Levels versus GER hat insofern förderpolitische Gründe und Konsequenzen.

Um zwei Skalen aufeinander zu beziehen, mussten die Herzstücke beider Tests von denselben Personen durchlaufen werden. Danach lässt sich zeigen, wie die Testaufgaben in Relation zueinander liegen. Diese Prozedur wird als *Skalierung* bezeichnet. Testaufgaben, die die statistischen Qualitätswerte nicht erreichen, wurden entfernt (hier: MNSQ von über 1.33). Die Daten wurden danach so transformiert, dass sie auf der bundesweit normierten leo.-Skala verortet sind (Normierung). Das Sample bestand aus 441 Personen, die Testdauer lag bei einer Stunde. Menschen mit Migrationshintergrund waren im Sample enthalten, sofern sie mündlich gut genug deutsch sprechen, um die Testaufgaben zu verstehen. Das Sample ist nicht repräsentativ, sondern enthält überproportional viele Menschen mit geringen Bildungsabschlüssen, in prekärer beruflicher Situation etc. Es wurde also gezielt im Level One gesucht, damit auch die sehr leichten Testaufgaben unterschiedliche Schwierigkeiten aufweisen. Ziel der Erhebung war es dabei nicht, die 441 Personen zu vermessen, sondern die Testaufgaben zueinander in ein Verhältnis zu setzen, weswegen diese Sampleauswahl sinnvoll war. Alle Interviewten haben alle Aufgaben vorgelegt bekommen, also sowohl Aufgaben aus dem Deutschtest für Zuwanderer als auch Aufgaben aus der leo.-Studie.

4 Für eine ausführliche Darstellung der Verlinkung zwischen GER und Alpha-Levels vergleiche dazu den Beitrag „Verlinkungsstudie“ von Caroline Euringer im diesem Sammelband.

Das zentrale Ergebnis klärt die Schwierigkeiten der Levels im Verhältnis zueinander:⁵

Lesen Alpha-Level 3 liegt etwa gleichhoch wie Lesen B1
Schreiben Alpha-Level 3 liegt unterhalb von Schreiben B1

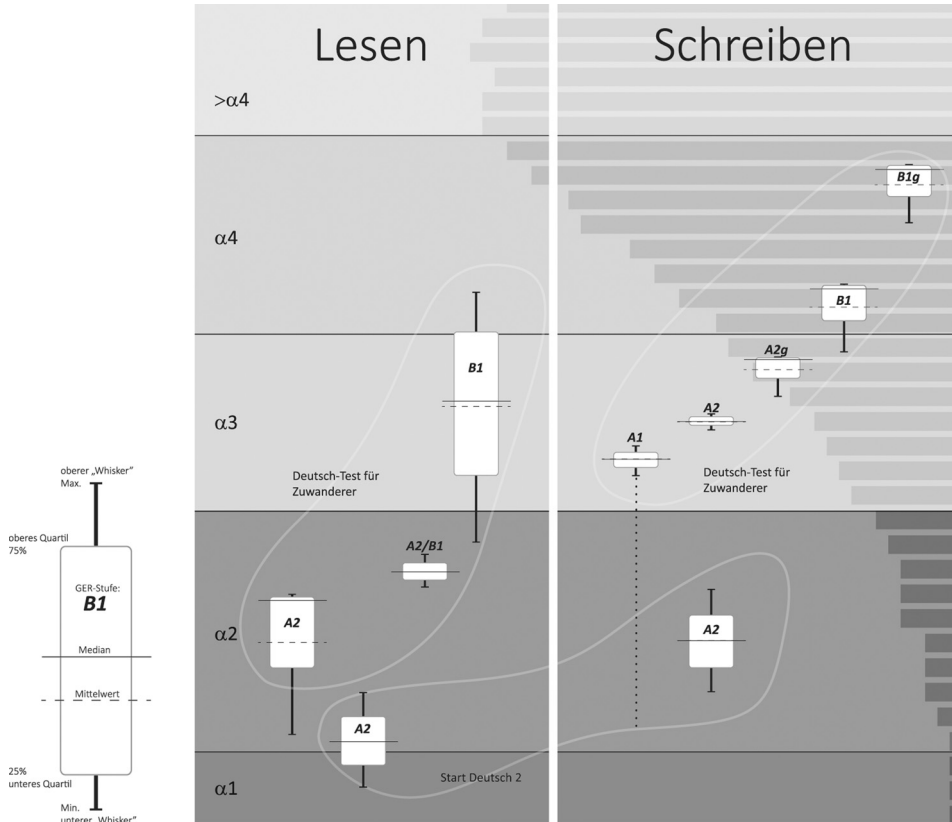


Abbildung 1: Lesen und Schreiben nach GER und nach Alpha-Levels

Die Abbildung 1 zeigt, dass die Testaufgaben des Deutschtests für Zuwanderer, die sich auf Lesen richten, insgesamt etwas leichter sind als ihre Pendanten, die sich auf Schreiben richten (GER-Aufgaben zum Hörverständnis und zur Grammatik wurden entfernt). Weiterhin lässt sich erkennen, dass die Lese-Aufgaben des Deutschtests für Zuwanderer zu den leichteren Stufen der Alpha-Levels passen (Alpha-Level 2 und A2 entsprechen einander, Alpha-Level 3 und B1 entsprechen einander). Hinsichtlich des Schreibens verschiebt sich die Passung etwas. Hier entsprechen Alpha-Level 3 und A1/A2 einander, ebenso Alpha-Level 4 und B1. Zu berücksichtigen ist selbstverständlich, dass es sich um Tests handelt, die in völlig verschiedenen Kontexten entstanden sind, so dass diese Passung immer mit Vorsicht interpretiert werden muss.

5 Aussagen über Personenfähigkeiten lassen sich nicht vergleichen, weil diese im GER mittels Klassischer Testtheorie zugewiesen werden und in der leo-Studie mittels probabilistischer Testtheorie (IRT).

Es kann also nicht um genaue Grenzziehungen gehen, sondern um das Verhältnis der Skalen zueinander. Doch auch bei Berücksichtigung der Streuung (die in den Grafiken durch die Linien nach oben und unten abgetragen ist) kann man den B1 beim Schreiben deutlich oberhalb des Alpha-Levels 3 (funktionaler Analphabetismus) verorten.

Insgesamt liegt *funktionaler Analphabetismus* nach Definition der leo.-Studie im Schreiben also unterhalb des GER B1 und beim Lesen ungefähr auf der Höhe des GER B1. Würde man also beispielsweise wie im Zuwanderungsgesetz den GER-Level B1 als suitable minimum setzen, wäre hinsichtlich des Schreibens auch der Alpha-Level 4 noch förderungswürdig im Rahmen einer Nationalen Strategie für Grundbildung.

5. Chancen und Grenzen der Hierarchisierung und Curricularisierung von Inhalten

Inwiefern Weiterbildungsangebote in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) einmünden können, ist umstritten. Ob sie einmünden können, ist mit einigen zertifizierten Abschlüssen derzeit in der Prüfung (vgl. Arbeitskreis DQR 2011, S. 5). Das DVV-Rahmencurriculum mit den Alpha-Levels und der Sprachenbereich mit den GER-Zertifikaten gehören dazu. Politische und kulturelle Bildung im engeren Sinn fehlen vollständig. Die *Nationale Strategie für Grundbildung* erhöht derzeit das Fördervolumen in den Bundesländern. Hier ist die Diskussion, was zur Grundbildung gehört und bis zu welchem „Level“ man Grundbildung anders als Weiterbildung finanziell auszustatten hat, voll entbrannt. Die Level-Diskussion wird sich durch PIAAC auch eher verstärken. Es gibt insofern mehrere politische Entwicklungen, die die Curricularisierung und Hierarchisierung von Inhalten der Erwachsenenbildung vorantreiben.

Vorteile

Curricula bieten Orientierung für Kursleitungen. Da ca. 50 Prozent der Kursleitungen nur je einen Kurs abhalten (Grotlüschen et al. 2011), kann keine umfassende Professionalisierung vorausgesetzt werden, insofern ist diese Art des Orientierungsangebots höchst wünschenswert.

Aufseiten der Kursteilnehmenden wird berichtet, dass ein aufeinander aufbauendes System als motivierend empfunden wird. Übergänge von Integrationsangeboten zu Grundbildungsangeboten bis hin zu nachholenden Berufsabschlüssen könnten eine deutsche Entsprechung des amerikanischen Systems sein (dort bauen *English Second Language/Adult Basic Education/Adult Secondary Education/Hochschulzugangsreife* aufeinander auf; vgl. auch Jacobson 2012).

Möglicherweise erzwingen Curricula so einen Ausweg aus dem „Moratorium ohne zweite Tür“ (Egloff/Grotlüschen 2011), gemäß dem Menschen zwar in Alphabetisierungskurse eintreten, aber keine reguläre Ausgangstür vorfinden und teilweise jahrzehntelang im Kurs verharren. Die Weiterbildung könnte somit an Bedeutung gewinnen und ihr Angebot leichter kommunizieren, auch der Wert der Zertifikate könnte steigen.

Nachteile

Nachteilig ist bei einer Vereinheitlichung innerhalb der Nationalen Strategie sicher die Problematik, dass grade das Lesen und Schreiben historisch immer auch zur Befriedung von Bevölkerungsteilen eingesetzt wurde (Schenda 1981; Siegert 1994; Conrad et al. 1998). Statt einer substanziellen materiellen Umverteilung wurde in dosiertem Ausmaß Grundbildung (oder vielmehr Volksbildung) veranstaltet. Damit wird auch transportiert, dass jede/r seines/ihres eigenen Glückes Schmied/in sei und, sofern er/sie nur ausreichend lerne, auch ein einträgliches Einkommen verdienen würde. Dieser Zusammenhang individualisiert die strukturellen Anteile der Ungleichverteilung. Setzt man also ausschließlich auf ein spezifisches Rahmencurriculum, kann sich Protest und das Einklagen von Anteilen des gesellschaftlichen Vermögens nicht mehr in Erwachsenenbildungskursen artikulieren.

Ebenso problematisch ist die Frage, wie ein Curriculum zu legitimieren ist. Wem obliegt die Verantwortung und wer hat die Zuständigkeit für ein Curriculum? Teilnehmende, Lehrende, planendes Personal, Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erwachsenenbildungswissenschaft? Derzeit liegt diese Aufgabe beim Deutschen Volkshochschulverband, der einen Beirat hinzugezogen hat. Auftraggeber ist das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Es agiert also eine gemeinnützige Dachorganisation mit einem pluralen Beirat im Auftrag einer demokratisch gewählten Regierungsinstitution. Das kann aber auch leicht anders ausfallen, beispielsweise werden Curricula für Ökonomische Bildung gerne auch von Finanzinstituten und Versicherungen hergestellt und an die Schulen vertrieben. Hier ist dann die Legitimation der Curricula massiv beschädigt. Diese Problematik ist besonders schwierig, weil sie leicht übersehen wird, denn in der Regel wird ja in bester Absicht agiert.

Weiterhin kann eine Verengung von Kursangeboten auf das Curriculum eintreten, so dass die Angebotsvielfalt eingeschränkt wird, das verletzt ggf. auch das Prinzip der Teilnehmenden-Orientierung (zur Interpretation von Tietgens' Begriff sehr erhellend: Iller 2011; Meilhammer 2011). Demotivierend kann weiterhin sein, dass Personen ohne Lernfortschritt die Kurse verlassen müssen und dass Lernstandserhebungen schlimmstenfalls durch „Teaching to the Test“ vorbereitet werden, um den Geldgeber zufriedenzustellen. Diese Technik ist in der Adult Education der USA bekannt aber erfolglos (vgl. Reder/Bynner 2011; Pugsley 2011). Diese Verengung kann auf Seite der Lehrenden zudem zu einer Deprofessionalisierung führen, wenn dadurch auch ihre Handlungsspielräume und Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt werden.

Festzuhalten ist insgesamt also, dass eine Systematisierung der Inhalte in Form hierarchischer Kompetenzmodelle, Curricula und Tests durch Weiterbildungsforschung, -praxis und Bildungspolitik mit großer Sorgfalt begleitet werden muss, um zentrale Prinzipien der deutschen Erwachsenenbildung wie die Teilnehmendenorientierung und die Befähigung zu einem kritischen, mündigen Umgang mit und Handeln in der Gesellschaft weiter zu pflegen. Sie sind nicht ohne Grund entstanden.

6. Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, verabschiedet am 22. März 2011. online verfügbar unter: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf, zuletzt geprüft am 23.04.2015.
- Barton, David; Hamilton, Mary; Ivanič, Roz (Hrsg.) (2003, EA 2000): *Situated literacies: Reading and writing in context* (Neuaufgabe). London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (2. erweiterte und überarbeitete Auflage). Wien: Braumüller.
- Conrad, Anne; Herzig, Arno; Kopitzsch, Franklin (Hrsg.) (1998): *Das Volk im Visier der Aufklärung: Studien zur Popularisierung der Aufklärung im späten 18. Jahrhundert* [die Beiträge sind hervorgegangen aus einer 1996 vom Hamburger Arbeitskreis für Regionalgeschichte veranstalteten Tagung zur „Popularisierung der Aufklärung im späten 18. Jahrhundert“]. Veröffentlichungen des Hamburger Arbeitskreises für Regionalgeschichte (HAR): Vol. 1. Hamburg.
- Egloff, Birte; Grotlüschen, Anke (Hrsg.) (2011): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung: Ein Werkstattbuch. Alphabetisierung und Grundbildung. Vol. 7.* Münster: Waxmann.
- Faulstich, Peter (2004): *Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Bd. 4.* Bielefeld: Bertelsmann.
- Große, Franz (1932): *Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats. Schriften der Statistischen Zentralstelle für die deutschen Volkshochschulen II.* Breslau: Schlesierdruck.
- Grotlüschen, Anke; Heinemann, Alisha M. B.; Nienkemper, Barbara (2009): *Die unterschätzte Macht legitimer Literalität.* In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Jg. 32, Heft 4, S. 55–67.
- Grotlüschen, Anke; Kretschmann, Rudolf, Quante-Brandt, Eva, Wolf, Karsten D. (Hrsg.) (2011): *Alphabetisierung und Grundbildung: Vol. 6. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften.* Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.) (2012): *Alphabetisierung und Grundbildung: Vol. 10. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie.* Münster: Waxmann.
- Iller, Carola (2011): *Teilnehmerorientierung als Antizipation: Zum bildungspolitischen Anspruch didaktischer Prinzipien.* In: Gieseke, Wiltrud; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogischer Report. Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin.* Erwachsenenpädagogischer Report Bd. 16. Berlin, S. 239–244.
- Jacobson, Erik (2012): *Adult basic education in the age of new literacies. New literacies and digital epistemologies: Vol. 42.* New York.
- Meilhammer, Elisabeth (2011): *Teilnehmendenorientierung als Antizipation – ein Grundprinzip der Erwachsenenbildung zwischen Partizipation und Steuerung.* In: Gieseke, Wiltrud; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogischer Report. Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin.* Erwachsenenpädagogischer Report Bd. 16. Berlin, S. 245–251.
- OECD & Statistics Canada (2000): *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey.* Paris.

- Pugsley, Ronald (2011): IALS in the US. A Rippling Impact on Literacy Policy. Country Story. Fall Institute. online verfügbar unter: www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Puglsey_US.pdf, zuletzt geprüft am 23.04.2015.
- Reder, Stephen; Bynner, John (2011): Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research. New York, London: Routledge.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland: Eckdaten zum BSW-AES 2007. München. online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf, zuletzt geprüft am 23.04.2015.
- Ruhl, Alexander (2008): Schreiben und Schweigen im virtuellen Raum: Computer-vermittelte Kommunikation in kultur- und sozialwissenschaftlicher Forschungskooperation. Opladen: Budrich UniPress.
- Schenda, Rudolf (1981): Alphabetisierung und Literarisierungsprozesse in Westeuropa im 18. und 19. Jahrhundert. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland: 1. Das pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim: Beltz, S. 143–153.
- Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel in der Weiterbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schwanitz, Dietrich (1999): Bildung. Alles, was man wissen muß. Eichborn Verlag, Frankfurt am Main.
- Siegert, Reinhart (1994): Zum Stellenwert der Alphabetisierung in der deutschen Volksaufklärung. In: Goetsch, Paul (Hrsg.): Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert. Studien zu ihrer Bewertung in Deutschland, England, Frankreich (Vol. 65). Tübingen: Scriptoralia, S. 109–124.
- Street, Brian V. (1992): Sociocultural Dimensions of Literacy: Literacy in an International Context. In: UNESCO-Institut für Pädagogik (Hrsg.): The Future of Literacy and The Literacy of the Future. Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries. o. O. (Hamburg) UIP-Berichte: Vol. 9, S. 41–53.
- Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Kommissionssitzung von 1995): Bremer Bericht zur Weiterbildung: Analysen und Empfehlungen zu den Perspektiven der Weiterbildung im Lande Bremen, 1.
- Wagner-Drecoll, Monika (2008): 1978–2008. 30 Jahre Alphabetisierung und Grundbildung an der Bremer Volkshochschule – Ein persönlicher Rückblick. In: Grotluschen, Anke; Beier, Peter (Hrsg.): Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. Forschung und Praxis: Bd. 11. Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld: Bertelsmann, S. 163–178.

Was ist Grundbildung?

Untersuchung des Grundbildungsverständnisses aus Perspektive der Bildungsverwaltung in Deutschland

Caroline Euringer

Abstract

Infolge der von Bund und Ländern 2011 ausgerufenen Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener sind die Bildungs- und Kultusministerien der Länder verstärkt dazu aufgefordert, Förderrichtlinien und -strategien in Bezug auf Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote zu entwickeln und bildungspolitisch umzusetzen. Im Rahmen ihrer Dissertation untersucht die Autorin derzeit, welche Sichtweisen und Vorstellungen zum Grundbildungsbegriff dort mit welcher Begründung herangezogen werden und handlungsleitend sind. Dabei wird mit Blick auf den soziokulturellen Zugang der *New Literacy Studies* angenommen, dass vor allem diejenigen Sichtweisen auf Grundbildung gesellschaftlich an Wert gewinnen, die von mächtigen sozialen Akteuren und Institutionen als Mittel zur Durchsetzung von Interessen unterstützt werden. Ziel des Dissertationsvorhabens ist es, das Grundbildungsverständnis hinsichtlich zugrunde liegender Interessen und Machtverhältnisse zu untersuchen und die daraus folgenden Konsequenzen für den Grundbildungsbegriff in der Erwachsenen- und Weiterbildung aufzuzeigen. Dieser Beitrag gibt dazu einen Einblick in die zugrunde liegenden theoretischen und konzeptionellen Vorüberlegungen.

1. Einleitung

Die nationale leo. – Level-One Studie (Grotluschen/Riekman 2012) und auch PIAAC (Rammstedt u. a. 2013) bestätigen, was bereits seit den 1990er Jahren infolge der ersten international vergleichenden Literalitätsstudie IALS (OECD 1995) bekannt ist: Ein nicht unerheblicher Teil der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland weist unzureichende grundlegende Kompetenzen auf, zum Beispiel im Lesen, Rechnen und technologiebasiertem Problemlösen. Während einige europäische Länder bereits Ende der 1990er Jahre bildungspolitische Programme und Initiativen zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener initiieren, geschieht dies in Deutschland mit einigen Jahren Verzögerung, angetrieben durch die UN-Dekade der Alphabetisierung im Jahr 2003. Im Jahr 2007 richtet das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) den ersten Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ ein, der von 2007 bis 2012 insbesondere Kooperationsprojekte zwischen Forschungseinrichtungen und Institutionen der Weiterbildungspraxis fördert. Erst mit der von BMBF und der Kultusministerkonferenz (KMK) gemeinsam initiierten Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener gelangt das Thema schließlich verstärkt auf die bildungspolitische Agenda. Ziel der Nationalen Strategie ist neben der

Reduzierung des funktionalen Analphabetismus auch die Gewährleistung einer ausreichenden Grundbildung, die über das Lesen und Schreiben hinausgeht (vgl. BMBF/KMK 2012, S. 1).

Infolge der Nationalen Strategie stehen nun vor allem die Bildungs- und Kultusministerien der Länder vor der Herausforderung, Förderrichtlinien und -strategien in Bezug auf Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote zu entwickeln und bildungspolitisch umzusetzen. Es wurden Ansprechpartner/innen auf Ebene der Bildungsverwaltung benannt, die für die Umsetzung der Nationalen Strategie in den Ländern verantwortlich sind. Welche Sichtweisen und Vorstellungen zum Grundbildungsbegriff von diesen mit welcher Begründung herangezogen werden und handlungsleitend sind, wird derzeit im Rahmen der Dissertation¹ der Autorin untersucht. Das ist insbesondere vor dem Hintergrund dessen relevant, dass bislang kein einheitliches Verständnis dazu vorliegt, was eine Grundbildung Erwachsener mindestens umfasst. Vielmehr existiert eine Reihe unterschiedlicher Definitionen und Modelle zum Grundbildungsbegriff, welche sich auf unterschiedliche Interessen, Ansprüche und Bedürfnisse gesellschaftlicher Akteure zurückführen lässt. Zieht man die soziokulturelle Perspektive der *New Literacy Studies* heran, so kann man feststellen, dass sich insbesondere diejenigen Sichtweisen auf Literalität gesellschaftlich durchsetzen können und an Wert gewinnen, die von mächtigen sozialen Akteuren und Institutionen – wie zum Beispiel Regierungen oder das staatliche Bildungssystem – als Mittel zur Durchsetzung eigener Interessen unterstützt bzw. reproduziert werden. Ziel des Dissertationsvorhabens ist es, das Grundbildungsverständnis aus Perspektive der Bildungsverwaltung in Deutschland hinsichtlich zugrunde liegender Interessen und Machtverhältnisse zu untersuchen und die daraus folgenden Konsequenzen für den Grundbildungsbegriff, aber auch die Grundbildungsarbeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung aufzuzeigen.

Dieser Beitrag gibt einen Einblick in das Konzept und den Frageraum des Dissertationsvorhabens. Dazu wird zunächst ein Überblick über Definitionen und Konzepte zum Grundbildungsbegriff gegeben und das Grundbildungsverständnis aus Perspektive unterschiedlicher Akteure herausgearbeitet. Unter Bezugnahme auf die *New Literacy Studies* werden anschließend Ansätze vorgestellt, die am Beispiel von Literalität den Einfluss von gesellschaftlicher Macht auf die Frage, was als angemessene Literalität gilt, aufzeigen. Welche Konsequenzen dies für die Fragestellung und das Forschungsdesign des Dissertationsvorhabens hat, wird im letzten Kapitel erläutert.

2. Grundbildung: Begriff und Konzepte

Charakteristisch für den Grundbildungsbegriff im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung ist, dass bislang „kein einheitliches Verständnis von Grundbildung“ (Tröster 2000, S. 17) und dessen Ein- bzw. Abgrenzung zu Parallelbegriffen vorliegt. Laut Monika Tröster gibt es nur wenige Versuche, eine allgemeinverbindliche

1 Das Dissertationsvorhaben trägt den Arbeitstitel „Was gilt als ‚Grundbildung‘ Erwachsener? Zum Verständnis des Grundbildungsbegriffs aus Perspektive der Bildungs- und Kultusministerien in Deutschland“ und wird von Prof. Dr. Anke Grotluschen an der Universität Hamburg betreut.

Definition von Grundbildung im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung vorzunehmen, eine exakte Begriffsdefinition wird insgesamt als schwierig eingestuft.

Nähert man sich dem Grundbildungsbegriff aus einer etymologischen Perspektive, so verweist Grundbildung zunächst auf *Mindestvoraussetzungen* im Hinblick auf Bildung. Heinz-Elmar Tenorth macht darauf aufmerksam, dass der Begriff „Grundbildung“ auf etwas Grundlegendes in Bezug auf Bildung verweist, welches eine Stufung bzw. Sequenz innerhalb von Bildung impliziert. Folglich fungiert Grundbildung „als Differenzbeschreibung innerhalb der Graduierungsversuche von Bildung“ (Tenorth 2004, S. 170) und repräsentiert dabei die unterste Stufe bzw. ein Minimum von Bildung, welches den Ausgangspunkt sich weiter differenzierender Bildungsprozesse einzelner Individuen darstellt. Auch Marion Döbert versteht Grundbildung als Minimalvoraussetzung, bindet diese allerdings weniger an individuelle Bildungsprozesse, sondern stärker an gesellschaftliche Erfordernisse zurück, die von außen an den Einzelnen herangetragen werden. Grundbildung umfasst demnach die „Minimalvoraussetzungen an Wissensbeständen, Kenntnissen, Fertigkeiten, personalen und sozialen Kompetenzen, die für Orientierung und aktives Handeln in der Gesellschaft notwendig sind“ (Döbert 1999). Welche Inhalte, Kompetenzen und Kenntnisse als notwendig im Sinne einer Grundbildung gelten, ist dabei allerdings nicht pauschal festzulegen, sondern relational im Hinblick auf die jeweiligen Ansprüche und Erfordernisse zu verstehen, die verschiedene gesellschaftliche Akteure an den Einzelnen herantragen.

Vor diesem Hintergrund versteht Monika Tröster Grundbildung in einem *Spannungsfeld* zwischen den Sichtweisen und Ansprüche verschiedener gesellschaftlicher Gruppen (unter anderem Arbeitgeberverbände, Bildungspolitik, Gewerkschaften, Bildungswissenschaftler/innen und Erwachsenenbildner/innen) einerseits sowie den Bedürfnissen und Wünschen der einzelnen Individuen andererseits. Beide Perspektiven haben Einfluss auf die Bestimmung und Verortung von Grundbildung und bringen zugleich eine Vielfalt an verschiedenen Facetten des Begriffs hervor (vgl. Tröster 2000, S. 17f.). Welche Kompetenzen und Inhalte eine Grundbildung Erwachsener also konkret umfasst, wird von verschiedenen Akteuren jeweils unterschiedlich ausgelegt.

Dabei existieren laut Anke Grotlüschen u. a. (2014, S. 54f.) vor allem drei Kontroversen², die die Ein- bzw. Abgrenzung des Grundbildungsbegriffs betreffen:

- Hierarchiekontroverse: Inwieweit lässt sich Grundbildung hierarchisch fassen bzw. abgrenzen zu höherer Bildung?
- Minimumkontroverse: Lässt sich ein hinreichendes Minimum (*suitable minimum*) in Bezug auf grundlegende Kompetenzen bestimmen, und wenn ja, wo liegt dieses?
- Kanonisierungskontroverse: Welche Themenkomplexe, Kompetenzen, Inhalte lassen sich unter Grundbildung fassen? Ist dies ausschließlich Lesen und Schreiben oder umfasst es auch weitere Kompetenzen? Nur Anwendungskennntnis oder auch kritischer Umgang?

Gegenstand der beiden folgenden Abschnitte ist es, die Vielfalt und Offenheit des Grundbildungsbegriffs nachzuzeichnen und dabei unterschiedliche Positionen zu il-

2 Vergleiche dazu den Beitrag „Konsequenzen der Konstruktion von Literalität“ von Anke Grotlüschen, Franziska Bonna, Caroline Euringer, Alisha M. B. Heinemann im vorliegenden Sammelband.

lustrieren. Dies geschieht zunächst aus einem historischen Zugang heraus, welcher Grundbildung ins Verhältnis zum Alphabetisierungs- und Literacy-Diskurs setzt und zugleich fragt, inwieweit Grundbildung mehr ist als Lesen und Schreiben. Daran schließt sich ein Überblick über ausgewählte Grundbildungsmodelle an, die einen differenzierten Einblick in die als notwendig deklarierten Inhalte und Kompetenzen von Grundbildung aus Perspektive nationaler und internationaler Akteure erlauben.

2.1 Alphabetisierung, Grundbildung, Literacy

Die Verwendung und Bedeutung von Grundbildung steht in engem Zusammenhang mit der Alphabetisierungsarbeit, die sich in Deutschland Ende der 1970er Jahre etabliert. Erste Alphabetisierungskurse für Erwachsene finden statt, nachdem die Öffentlichkeit zunehmend mit der Tatsache konfrontiert wird, dass eine nicht unerhebliche Anzahl deutschsprachiger Erwachsener trotz Schulbesuchs die gesellschaftlichen Mindestanforderungen im Hinblick auf die Schriftsprachkompetenz nicht erfüllt (vgl. Linde 2008, S. 26f.). Als Referenzpunkt für die Frage, was Gegenstand und Ziel einer Alphabetisierung Erwachsener ist, gerät dabei zunehmend der Begriff des funktionalen Analphabetismus in den Fokus. Im Unterschied zum (totalen) Analphabetismus, der Personen ohne jegliche Lese- und Schreibkenntnisse bezeichnet, nimmt der funktionale Analphabetismus auf unterschiedliche Kenntnisstufen der Lese- und Schreibfähigkeit Bezug (a.a.O., S. 51). Funktionale Analphabet/inn/en verfügen zwar über einfache Schriftsprachkenntnisse, diese erreichen jedoch nicht den gesellschaftlich gesetzten Mindeststandard, der für volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorausgesetzt wird (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 21; Linde 2007, S. 92). Ob eine Person als funktionale/r Analphabet/in gilt oder nicht, hängt nicht nur von den individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab, sondern auch von dem Grad an Schriftsprachbeherrschung, der innerhalb der jeweiligen Gesellschaft als erforderlich gilt (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 21; Abraham/Linde 2010, S. 891).

Seit den 1990er Jahren wird die Alphabetisierung in Deutschland zunehmend in den größeren Rahmen der *Grundbildung* eingebettet (vgl. Linde 2008, S. 53; Abraham/Linde 2010, S. 891). 1991 stellte der Sachstandbericht der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung zum funktionalen Analphabetismus fest, dass sich eine Erweiterung in Richtung des elementaren Grundbildungsbereichs abzeichnet. Begründet wird diese Entwicklung mit der Annahme, dass angesichts der zunehmend komplexeren Fähigkeiten und Fertigkeiten, die heute in nahezu allen Lebensbereichen erforderlich scheinen, Lesen, Schreiben und Rechnen als nicht mehr ausreichend zu bewerten und eine stärkere Berücksichtigung allgemeiner und berufsrelevanter Inhalte notwendig sei (vgl. Huck/Schäfer 1991, S. 34). Im Vergleich zur Alphabetisierung wird unter dem Grundbildungsbegriff folglich ein sehr viel umfassenderes und integrativeres Konzept verstanden, welches neben dem Lesen und Schreiben „mehr“, das heißt weitere Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse beinhaltet. Obwohl „bisher kein Konsens über eine eindeutige Abgrenzung bzw. das Zusammenspiel von Alphabetisierung und Grundbildung“ (Linde 2008, S. 53) besteht, wird Grundbildung

häufig als der umfassendere und offenere Begriff angesehen, Alphabetisierung somit als Teil von Grundbildung verstanden (vgl. Tröster 2000, S. 13; Linde 2007, S. 90).

Die Frage, inwieweit Grundbildung „mehr“ umfasst als Lesen, Schreiben und ggf. auch Rechnen, berührt spätestens seit den 1990er Jahren – im Zuge international vergleichender Studien zu grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, wie beispielsweise den OECD-Studien IALS (OECD 1995) und PIAAC (Rammstedt u. a. 2013) – auch den Begriff Literacy bzw. Literalität. Laut Birte Egloff beinhaltet Grundbildung

„all jene konkreten Anforderungen, die zur Teilhabe an einer Gesellschaft vorausgesetzt werden. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen geht es dabei z. B. auch um grundlegende Kenntnisse im Bereich von Fremdsprachen (z. B. Englisch), von (digitalen) Informations- und Kommunikationstechnologien (informationstechnische Grundbildung bzw. digital literacy), von Gesundheit und Ernährung (health bzw. food literacy) sowie Finanzen und Ökonomie (financial literacy bzw. ökonomische Grundbildung)“ (Egloff 2014, S. 104).

Gerade im Hinblick auf die Ein- und Abgrenzung von Grundbildung scheint dem Literacy-Begriff heute eine wichtige Rolle zuzukommen. Fraglich ist aber auch hier, inwieweit Literacy tatsächlich mehr meint als Lesen und Schreiben bzw. deren Anwendung im Alltag. Mit Blick auf die internationale Literacy-Diskussion unterscheidet das UNESCO-Institut für Pädagogik (UIP 2005) zwischen einem limitierten Konzept und einem erweiterten Konzept von Literacy. Während das limitierte Konzept Literacy als funktionale, alltagsbezogene Lese- und Schreibkompetenz versteht, berücksichtigt das erweiterte Konzept neben der Lese- und Schreibkompetenz auch „scientific literacy“, Mathematik bzw. Numeracy, Sprachen sowie eine Reihe als nichtkognitiv etikettierter Kernkompetenzen, wie zum Beispiel kritisches Denken, selbständiges Handeln oder auch Interaktionsfähigkeit. Insbesondere das erweiterte Konzept begrenzt Literacy nicht notwendiger Weise auf die Fähigkeit zum Umgang mit Text, sondern setzt es vielmehr mit einem bestimmten Wissensbestand bzw. Zugang zu Wissen gleich. Literacy wird so zu einer Metapher, die auf andere Inhalts- und Kompetenzbereiche angewandt werden kann (vgl. UIP 2005, S. 5).³ Vor allem in Deutschland, so Stephen Sting, wird Literacy durch die deutsche Übersetzung als Literalität allerdings häufig eng als Lese- und Schreibkompetenz ausgelegt (vgl. Sting 2003, S. 322).

Sowohl der Alphabetisierungs- als auch der Literacy-Begriff werden herangezogen, um den Grundbildungsbegriff ein- bzw. abzugrenzen, so beispielsweise im Strategiepapier zur Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (BMBF/KMK 2012).

3 Allerdings wird immer wieder Kritik hinsichtlich eines breiten, von Schriftsprache abstrahierenden Literacy-Konzeptes geübt, vgl. beispielsweise Perry 2012, S. 64f.; UIP 2005, S. 150; Abraham/Linde 2010, S. 893; Linde 2007, S. 94.

2.2 Grundbildungsmodelle verschiedener Akteure

Im Folgenden wird eine Auswahl an Modellen aus dem nationalen sowie internationalen Kontext vorgestellt, die die Vielfalt und Kontroversität der Perspektiven auf den Grundbildungsbegriff illustrieren.

Deutschland: Bildungspolitik, Erwachsenenbildung, Wirtschaft

Das vom BMBF und der KMK 2012 veröffentlichte Strategiepapier zur gemeinsam initiierten Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener definiert Grundbildung wie folgt:

„Da die Anforderungen der Arbeitswelt steigen und sogenannte ‚einfache Tätigkeiten‘ stetig abnehmen bzw. auch hierbei höhere Anforderungen gestellt werden, brauchen alle Erwachsenen ein Mindestmaß an Lese- und Schreibfertigkeiten (Literacy) verbunden mit einer ausreichenden Grundbildung. Der Begriff der Grundbildung bezeichnet hier Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe, wie: Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich (Computer Literacy), Gesundheitsbildung (Health Literacy), Finanzielle Grundbildung (Financial Literacy), Soziale Grundkompetenzen (Social Literacy). Grundbildung orientiert sich somit an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag.“ (BMBF/KMK 2012, S. 1)

Der Grundbildungsbegriff steht hier deutlich zwischen den beiden Begriffen Alphabetisierung und Literacy. Grundbildung bedeutet einerseits mehr als Lesen und Schreiben, setzt diese aber voraus und bleibt zugleich rückgebunden an die Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im Alltag. Inwieweit die Grundbildungskompetenzen tatsächlich über die Anwendung von Schriftsprache hinausgehen bzw. was sie konkret umfassen, bleibt – nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Auslegungsmöglichkeiten von Literacy – offen.

Ein Grundbildungsverständnis, welches deutlich über das Lesen und Schreiben hinausgeht, wird in dem von Monika Tröster publizierten Sammelband „Spannungsfeld Grundbildung“ (2000) deutlich. Sie führt subjektive Zugänge der im weitesten Sinne im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung tätigen Autorinnen des Sammelbandes zusammen. Grundbildung reicht dabei von den Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen bis hin zu weiteren personalen und sozialen Kompetenzen, wie zum Beispiel Lernstrategien, Reflexionsfähigkeit, Beziehungsfähigkeit sowie verantwortungsbewusstem und vorurteilsfreiem Umgang mit anderen Menschen (vgl. Tröster 2000, S. 25ff.).

Die Perspektive betrieblicher Akteure wird von Helmut Klein und Sigrid Schöpfer-Grabe im Forschungsprojekt „Was ist Grundbildung“ (2012) skizziert. Bezogen auf Mindestanforderungen an die Ausbildungsreife in Betrieben werden dort neben Lese- und Schreibkompetenzen, Grundrechenarten, Lernbereitschaft und Teamfähigkeit auch die klassischen Sekundärtugenden wie zum Beispiel Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit als unverzichtbar ausgewiesen. Unterschiede nach Branche und Ausbildungsberuf sind erkennbar (vgl. Klein/Schöpfer-Grabe 2012).

Ebenfalls mit Blick auf den betrieblichen Kontext weist Rosemarie Klein im Rahmen des Projekts GiWA, welches sich mit dem Grundbildungsverständnis aus Perspektive betrieblicher Akteure beschäftigt, auf ein Spannungsverhältnis zwischen einem klassischen und einem erweiterten Grundbildungsverständnis hin. Das klassische Grundbildungsverständnis umfasst die zentralen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, wobei die qualitative Spannbreite im Hinblick auf ein angemessenes Mindestniveau auffällt. Dies reicht von einfachen Fertigkeiten, wie zum Beispiel das Schreiben des eigenen Namens, bis hin zu komplexen Fertigkeiten, komplexe Zusammenhänge schriftlich darzustellen. Unter einem erweiterten Grundbildungsverständnis werden darüber hinaus allgemeine Inhalte (zum Beispiel Kenntnisse der deutschen Geschichte, Kenntnisse über das deutsche Wirtschaftssystem) und soziale Kompetenzen (z.B. Teamfähigkeit, Lernfähigkeit, Selbständigkeit) gefasst (Klein/Stanik 2009, S. 28).

International: UNESCO, Europäisches Parlament, OECD

Im Jahr 1990 wurde auf der UNESCO-Weltkonferenz „Grundbildung für alle“ als Aufgabe der Erwachsenenbildung gefordert. Unter Grundbildung wird dabei folgendes verstanden:

„Basic education prepares the learner for further education, for an active life and citizenship. It meets basic learning needs including learning to learn, the acquisition of numeracy, literacies, and scientific and technological knowledge as applied to daily life. Basic education is directed to the full development of the human personality. It develops the capability for comprehension and critical thinking, and it inculcates the respect for human rights and values, notably, human dignity, solidarity, tolerance, democratic citizenship and a sense of justice and equity.“ (UNESCO 2007, S. 2)

Grundbildung bezeichnet in diesem Sinne jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe mindestens notwendig sind. Indem nicht nur auf ökonomische Erfordernisse, sondern auch auf staatsbürgerliche und gesellschaftliche Normen und Werte Bezug genommen wird, begründet dies ein umfassendes und integratives Konzept (vgl. Linde 2007, S. 93).

Ebenfalls breit aufgestellt ist auch das Grundbildungsverständnis der Europäischen Kommission. Im Europäischen Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ werden acht Schlüsselkompetenzen definiert, die als notwendig für die persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen und Erwachsener gehalten werden (vgl. Europäische Kommission 2006, S. 1). Dazu zählen muttersprachliche, fremdsprachliche, mathematische, grundlegende naturwissenschaftlich-technische, soziale, unternehmerische Kompetenz sowie Computer-, Lern- und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Etwas anders positioniert sich die OECD im Rahmen des Projekts „Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)“, welches die theoretische Grundlage zur Beurteilung dazu bereithält, „wie gut Jugendliche und Erwachsene auf die Herausforderungen des Lebens vorbereitet sind“ (OECD 2005, S. 6). Ausgehend

von der konzeptuellen Einteilung von Schlüsselkompetenzen in die drei Kategorien „Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln“, „Interagieren in heterogenen Gruppen“ und „Autonome Handlungsfähigkeit“ werden Schlüsselqualifikationen abgeleitet, wie zum Beispiel Kommunikations-, Lese-, Mathematik-, naturwissenschaftliche und Sozialkompetenz sowie Kooperationsfähigkeit und autonome Handlungsfähigkeit. Kern dieser Schlüsselkompetenzen ist die Reflexivität (vgl. a. a. O., S. 10). Nicht alle diese Schlüsselkompetenzen münden allerdings in die von der OECD durchgeführten Kompetenzstudien ein: Die IALS-Studie (OECD 1995) untersucht das Lesen und Rechnen Erwachsener, PIAAC (Rammstedt u. a. 2013) weitet den Fokus zusätzlich auf die technologiebasierte Problemlösung bzw. Kompetenzen im Umgang mit Computern. In beiden Studien liegt der Fokus der Ergebnispräsentation auf den unteren beiden Kompetenzstufen, die als problematisch wahrgenommen werden. Während in IALS noch explizit von Level 3 als „a suitable minimum for coping with the demands of everyday life and work in a complex, advanced society“ (OECD/Statistics Canada 2000, S. xi), das heißt als angemessenes Mindestniveau wahrgenommen wird, rückt PIAAC allerdings von der Festlegungen eines übergreifenden Mindestniveaus ab (vgl. Sticht 2013).⁴

Es zeigt sich hier sehr deutlich, dass kein einheitliches Grundbildungsverständnis vorliegt, sondern die Akteure unterschiedliche Interessen und Ansprüche an den Begriff herantragen (vgl. Tröster 2000, S. 17f.). Dass dies keineswegs trivial ist, zeigt ein Blick in die Literalitätsforschung. Angesichts der dort ebenfalls vorzufindenden unterschiedlichen Begriffsverständnisse von Literacy verweist Andrea Linde auf verdeckte Machtpotenziale, die hinter den Begriffen stehen (vgl. Linde 2007, S. 90). Vor allem soziokulturelle Ansätze wie die *New Literacy Studies* betonen den Zusammenhang von Literacy-Verständnissen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen und bieten eine Erklärung dafür, warum sich ganz bestimmte Sichtweisen auf Literalität stärker durchsetzen als andere. Die zugrunde liegenden Annahmen sowie der Ertrag, der sich hieraus auch für die Analyse des Grundbildungsbegriffs ziehen lässt, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

3. *New Literacy Studies*: Literalität und Macht

Die *New Literacy Studies* entwickelten sich in den 1980er Jahren aus der britischen Tradition der Cultural Studies heraus und stellen einen soziokulturellen Zugang zur Literalitätsforschung dar. Kern der *New Literacy Studies* ist eine neue Sichtweise auf Literalität, die Literalität in ihrer Vielfalt kognitiver, sozialer, interaktionaler, kultureller, politischer, institutioneller, ökonomischer, moralischer und historischer Kontexte betrachtet (vgl. Gee 2008, S. 2). Im Unterschied zu traditionellen Theorien, die Literalität als universale, kognitive Kompetenz konzipieren, wird Literalität hier als soziale Praxis verstanden, die an soziale Werte, Einstellungen und Wissensbestände des soziokulturellen Kontextes rückgebunden ist (vgl. Street 2003). Im Fokus stehen damit die Bedeutung und die Verwendung von Literalität im Alltag der Menschen.

4 Zur internationalen Diskussion um ein angemessenes Mindestniveau vergleiche den Beitrag „Verlinkungsstudie“ von Caroline Euringer in diesem Sammelband.

Von zentraler Bedeutung im Hinblick auf Literalität und Macht ist die von Brian Street in seinem Werk „Literacy in Theory and Practice“ (1984) getroffene Unterscheidung eines autonomen und eines ideologischen Literalitätsmodells. Die dem autonomen Literalitätsmodell inhärente Annahme, dass Literalität selbst kognitive und soziale Effekte unabhängig vom sozialen Kontext mit sich bringt, entlarvt Street als unzutreffend bzw. ideologisch. Sie ist vielmehr Teil von Konzepten, Konventionen und Praktiken, die *eine* soziale Formation als natürlich, normal und angemessen privilegieren (vgl. Street 2009, S. 139; Gee 2008, S. 80) und dazu führen, dass jene Menschen, die diese bestimmte Literalität nicht besitzen, als illiterat, benachteiligt und defizitär abgewertet werden (vgl. Street 1992, S. 46f.; Street 2009, S. 138). Street stellt dem autonomen Literalitätsmodell ein neues Verständnis von Literalität gegenüber, das die Vielfalt alltäglicher Literalitäten berücksichtigt.

Aufbauend auf den Ideen von Brian Street arbeiten Mary Hamilton und David Barton die Bedeutung sozialer Institutionen für die Durchsetzung dessen, was als Literalität bedeutsam ist, verstärkt heraus. Sie gehen grundsätzlich davon aus, dass Literalitätspraktiken in der Gesellschaft nicht gleichwertig bzw. gleich wertgeschätzt sind (vgl. Barton/Hamilton 2000, S. 252). Ihren Wert erhalten Literalitäten vielmehr über die Anbindung an sozialen Praktiken und Institutionen: Je sichtbarer und sozial mächtiger diese Praktiken und Institutionen sind, desto sichtbarer und dominanter sind die damit verknüpften Literalitätspraktiken. Insbesondere die Institutionen des Erziehungs- und Bildungssystems haben, so Barton und Hamilton, besonders große Macht, bestimmte Literalitäten als dominant und wertvoll innerhalb der Gesellschaft durchzusetzen und andere Literalitäten dadurch zugleich abzuwerten (vgl. a.a.O., S. 10f.). So stellt Hamilton fest, dass die Literalitätspraktiken, die im schulischen Kontext vermittelt und angewandt werden, über den schulischen Kontext hinaus auch in der Öffentlichkeit und der Familie als „angemessene“, „richtige“ Literalitäten dominieren und wertgeschätzt werden (vgl. Hamilton 2010, S. 13). Gleichzeitig kommt es zu einer gesellschaftlichen Abwertung und Marginalisierung solcher Literalitäten, die nicht durch mächtige soziale Institutionen unterstützt werden (Barton/Hamilton 2009, S. 255; Hamilton 2010, S. 13). Die unterschiedlichen Wertigkeiten in Bezug auf Literalitäten manifestieren sich aber nicht nur in bestimmten literalitätsbezogenen Praktiken, sondern spiegeln sich auch im Denken und Sprechen über Literalität wider. Viele Menschen haben eine Vorstellung davon, was „angemessene“ und „richtige“ Literalität ist, und in der Regel sind diese Vorstellungen geprägt von den dominanten Literalitäten, die sich gesellschaftlich durchgesetzt haben (vgl. Hamilton 2010, S. 13).

Anke Grotlüschen, Barbara Nienkemper und Alisha Heinemann erweitern den Ansatz der dominanten Literalitäten um ein hierarchisch geschichtetes Gesellschaftsmodell nach Pierre Bourdieu (1982). Angenommen wird, dass sich im Zuge politischer und gesellschaftlicher Interessenkonflikte eine normative und dominante Mehrheitsliteralität herausgebildet hat, die sich als „legitim“ bezeichnen lässt (Grotlüschen et al. 2009, S. 63). Dabei definiert die Oberschicht, welche Literalität als legitim gilt und setzt diese gesellschaftlich durch. Neben der legitimen Literalität der Oberschicht werden nach diesem schichtspezifischen Zugang zwei weitere Literalitäten unterschieden: die Mainstream-Literalität der Mittelschicht und die Basale Literalität der Unterschicht (vgl. Grotlüschen 2011, S. 30ff.).

Diese beiden theoretischen Zugänge zu Literalität machen deutlich, dass Literalität grundlegend hegemonial bzw. hierarchisch zu betrachten ist. Jeder Ansatz, der den Zusammenhang von Literalität und Gesellschaft ausblendet, blendet letztlich auch die zugrunde liegenden gesellschaftlichen Hierarchien und Machtstrukturen aus. Die Betrachtung von Realität erfordert somit theoretische Zugänge, die neben der Vielfalt und Situiertheit von Literalität auch deren Hierarchie bzw. hierarchische Struktur anerkennen, um die Aushandlung dessen, was in einer Gesellschaft legitime Geltung beanspruchen darf, zutage zu fördern und zur Diskussion zu stellen (vgl. Grotluschen et al. 2009, S. 63; Grotluschen 2011, S. 33).

4. Konsequenzen für das Forschungsdesign

Sowohl die *New Literacy Studies* als auch der Ansatz legitimer Literalität betonen die Bedeutung öffentlicher Institutionen, vor allem des Erziehungs- und Bildungssystems, für die Durchsetzung ganz bestimmter Sichtweisen auf soziale Praktiken und Kompetenzen als gesellschaftlich wertvoll und angemessen. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass jegliche Sichtweise auf Literalität durch dahinter stehende Interessen und Ansprüche geformt wird. Zwar existieren unterschiedliche Literalitätsmodelle nebeneinander, vor allem aber diejenigen sozialen Praktiken und Literalitätsvorstellungen, die an einflussreiche soziale Institutionen und Akteure in der Gesellschaft gekoppelt sind, gewinnen normativ und gesellschaftlich an Bedeutung und Wert. Angenommen wird, dass die Ansätze zum Zusammenhang von Literalität, Macht und Gesellschaft auch für die Analyse des Grundbildungsverständnisses bedeutsam sind und herangezogen werden können. Die Aufdeckung des Zusammenhangs von Grundbildung und Macht bzw. Herrschaft ist essenziell, wenn es darum geht, welche Sichtweisen auf Grundbildung gesellschaftlich, beispielsweise im Rahmen institutioneller Richtlinien, als wertvoll und angemessen durchgesetzt werden.

Ziel dieses Dissertationsvorhabens ist es, das Grundbildungsverständnis aus Perspektive der Bildungsverwaltung in Deutschland zu untersuchen und herauszuarbeiten, was infolge der Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener unter dem Grundbildungsbegriff verstanden wird, das heißt welche Inhalte, Kompetenzen und Niveaustufen darunter gefasst und als förderrelevant betrachtet werden. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder kommt dabei den Bildungs- und Kultusministerien der Länder und hier insbesondere der dort angesiedelten Bildungsverwaltung eine wichtige Rolle hinsichtlich der gesellschaftlichen Aushandlung des Grundbildungsbegriffs zu – steht sie doch in besonderem Maße im Spannungsfeld der Interessen unterschiedlicher Akteure und legt zugleich fest, was finanziell gefördert wird und was nicht. Mit Blick auf die oben genannten Ansätze bleibt zu untersuchen, inwieweit dominante bzw. legitime Formen von Grundbildung hier erkennbar sind und sich ggf. auch gegen weniger einflussreiche Sichtweisen durchsetzen. Vermutet wird, dass gerade im bildungspolitischen Kontext neben bildungspolitischen Programmatiken, rechtlichen Rahmenbedingungen und Förderstrukturen insbesondere in den letzten Jahren auch Large-Scale-Assessments wie zum Beispiel die leo. – Level-One Studie (im Folgenden leo.-Studie) und PIAAC an Definitions- und Deutungsmacht gewonnen haben (vgl. Ioannidou 2012).

Damit soll ein wissenschaftlicher Beitrag zu der Diskussion um eine angemessene Definition des Grundbildungsbegriffs geleistet werden, welcher zugleich die zugrunde liegenden Interessen und Machtverhältnisse im gesellschaftlichen Spannungsfeld nicht außer Acht lässt.

Folgende Forschungsfragen ergeben sich für das hier vorgestellte Dissertationsvorhaben:

- Welche Perspektiven auf Grundbildung lassen sich in der Bildungsverwaltung vorfinden? Aus welchen sozialen Praktiken und Ideologien sind diese begründet, welche Einstellungen, Werte und Normen liegen diesen zugrunde?
- Ist das Grundbildungsverständnis in der Bildungsverwaltung ein autonomes oder ein ideologisches? Welche Rolle spielt der soziokulturelle Kontext für die Definition von Grundbildung? Gibt es übergreifende, gemeinsame Sichtweisen?
- Lassen sich Grundbildungsverständnisse finden, die dominanter bzw. legitimer sind als andere? Welche formalen (Gesetze, Richtlinien etc.), aber auch informellen (Erwartungen anderer Akteure, soziale Normen etc.) sozialen Institutionen stehen dahinter und bringen diese im Kampf um Deutungshoheit und Machtkonstitution hervor? Welche weiteren Sichtweisen auf Grundbildung existieren, können sich aber aus welchen Gründen nicht durchsetzen?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden im Rahmen von 12 leitfadengestützten Expert/inn/eninterviews (Meuser/Nagel 1991) Personen befragt, die in den Bildungs- und Kultusministerien der Länder für das Thema Alphabetisierung und Grundbildung verantwortliche Ansprechpartner/innen darstellen. Diese sind insofern als Expert/inn/en anzusehen, da sie über spezifisches Wissen zur Bestimmung und Aushandlung des Grundbildungsbegriffs innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland verfügen. In Anlehnung an Meuser und Nagel wird als Experte „angesprochen, wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (Meuser/Nagel 1991, S. 443). Zu Kontrastierungszwecken wurden sechs zusätzliche Interviews mit gesellschaftlichen Akteuren durchgeführt, die sich im Zuge der Nationalen Strategie für eine Verbesserung der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener einsetzen.

Im Fokus der aus Zeit- und Kostengründen telefonisch durchgeführten Interviews stehen neben der Klärung und Präzisierung des Grundbildungsverständnisses vor allem auch die subjektiven Begründungsstrukturen der Gesprächspartner/innen: Mit welcher Begründung wird Grundbildung auf bestimmte Art und Weise definiert? Welche Inhalte und Kompetenzen werden aus welchen Gründen nicht unter Grundbildung gefasst? Welche Strukturen, Akteure, Interessen und Machtverhältnisse spielen dabei aus Perspektive der Interviewten eine Rolle? Zentral ist dabei die „kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der ‚subjektiven Dimension‘ des Expertenwissens“ (Bogner/Menz 2005, S. 38), das heißt der „subjektiven Relevanzen, Regeln, Sichtweisen und Interpretationen“ (a.a.O., S. 43) der Interviewten – denn letztlich wird angenommen, dass diese im Feld der Bildungsverwaltung wirksam werden. Die Auswertung der vollständig transkribierten Interviewdaten erfolgt schließlich in Anlehnung an die *Grounded Theory* nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996), um eine möglichst offene und unvorein-

genommene Erhebung, Auswertung und Theoriebildung zu ermöglichen. Ziel ist es, eine in den Daten begründete Theorie zu entwickeln, die empirisch belastbar und theoretisch anschlussfähig ist.

Der Abschluss und die Publikation des Dissertationsvorhabens werden vermutlich im Frühjahr 2016 stattfinden.

5. Literatur

- Abraham, Ellen; Linde, Andrea (2010): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 889–903.
- Barton, David; Hamilton, Mary (2009): Local literacies. Reading and writing in one community. London [u. a.]: Routledge.
- Barton, David; Hamilton, Mary (2000): Literacy practices. In: Barton, David/Hamilton, Mary (Hrsg.): Situated literacies. Reading and writing in context. London: Routledge, S. 7–15.
- BMBF/KMK (2012): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 – 2016. http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung%281%29.pdf, zuletzt geprüft am 27.01.2014.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske und Budrich, S. 33–70.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Döbert, Marion (1999): Grundbildung. (Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung). Online verfügbar unter http://socioweb.leuphana.de/lexikon/lex_geb/begriffe/grundbil.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster [u. a.]: Bundesverband Alphabetisierung.
- Egloff, Birte (2014): Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Editorial. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 64, H. 2, S. 103–106.
- Europäische Kommission (2007): Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_instrumente/2007_kom_brochure_referenz-rahmen.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.
- Gee, James Paul (2008): Social linguistics and literacies. Ideology in discourses. London, New York: Routledge.
- Grotlüschen, Anke (2011): Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Grotlüschen, Anke; Kretschmann, Rudolf; Quante-Brandt, Eva; Wolf, Karsten D. (Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster: Waxmann, S. 13–39.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Heinemann, Alisha M. B.; Nienkemper, Barbara (2009): Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. In: REPORT, H. 4, S. 55–67.
- Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska; Euringer, Caroline; Heinemann, Alisha M. B. (2014): Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen. In:

- Felden, Heide von; Schmidt-Lauff, Sabine; Pätzold, Henning (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 51–65.
- Hamilton, Mary (2010): The social context of literacy. In: Hughes, Nora; Schwab, Irene (Hrsg.): Teaching Adult Literacy. A Teacher Education Handbook. Maidenhead: McGraw-Hill International (UK) Ltd., S. 7–27.
- Huck, Gerhard; Schäfer, Ulrich (1991): Funktionaler Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Ioannidou, Alexandra (2012): Internationales Weiterbildungsmonitoring. Instrumente, Wirkungen und Nebenwirkungen. In: DIE, H. 4, S. 40–43.
- Klein, Helmut E.; Schöpfer-Grabe, Sigrid (2012): Was ist Grundbildung. Bildungstheoretische und empirische Begründung von Mindestanforderungen an die Ausbildungsreife. Köln: Institut der dt. Wirtschaft.
- Klein, Rosemarie; Stanik, Tim (2009): Grundbildung ist kontextgebunden. In: Klein, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können.“ Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Ifak, S. 26–33.
- Linde, Andrea (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann.
- Linde, Andrea (2007): Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz. Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster: Waxmann, S. 90–99.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitative empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, zuletzt geprüft am 10.06.2014.
- OECD (1995): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD).
- OECD/Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>, zuletzt aktualisiert am 04.10.2013.
- Perry, Kristen H. (2012): What is Literacy. A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. In: Journal of Language and Literacy Education, Jg. 8, H. 1, S. 50–71. http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Rammstedt, Beatrice (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.
- Sticht, Tom (2013): Better Equity and Fewer Unsupported Inferences Coming in the PIAAC. <https://community.lincs.ed.gov/bulletin/new-data-about-adult-literacy-around-world-piaac>, zuletzt geprüft am 30.07.2013.
- Sting, Stephan (2003): Stichwort: Literalität – Schriftlichkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, H. 3, S. 317–337.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Street, Brian V. (2009): Multiple Literacies and Multi-literacies. In: Beard, Roger; Myhill, Debra; Riley, Jeni; Nystrand, Martin (Hrsg.): The Sage handbook of writing development. London, Thousand Oaks, Calif.: SAGE, S. 137–150.

- Street, Brian V. (2003): What's „new“ in the New Literacy Studies. Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, Jg. 5, H. 2, S. 77–91.
- Street, Brian V. (1992): Sociocultural Dimensions of Literacy. Literacy in an International Context. In: UNESCO-Institut für Pädagogik (Hrsg.): *The Future of Literacy and The Literacy of the Future. Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries* (Hamburg, Germany, December 4-7). Hamburg, S. 41–53.
- Street, Brian V. (1984): *Literacy in theory and practice*. Cambridge [Cambridgeshire], New York: Cambridge University Press.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 7, H. 2, S. 169–182.
- Tröster, Monika (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): *Spannungsfeld Grundbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 12–27.
- UNESCO (2007): Experts' Consultation on the Operational Definition of Basic Education, 17–18 December 2007. Conclusions. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180253E.pdf>, zuletzt geprüft am 27.01.2014.
- UNESCO Institute for Education (UIE) (2005): *Why literacy in Europe. Enhancing competencies of citizens in the 21st century*. Hamburg: UNESCO Inst. for Education.

Global Competence and Lifelong Learning

Insights from the German perspective¹

Anke Grotlüschen

Global Competence is not (yet) an issue in Germany but might become part of a German Literacy Decade. The decade starts as a result of the LEO (Grotlüschen und Riekmann 2012) and the PIAAC survey (Rammstedt 2013). On the other hand, Germany has a long-term tradition in what is called *Politische Bildung* (which is roughly translated into “citizenship education”). This approach covers both school education as well as lifelong learning. An outstanding curriculum for adults is Christine Zeuner’s “Politische Grundbildung” (Zeuner 2005). Another widespread approach focuses school education under the term *Politikkompetenz* (Detjen et al. 2012). While these two try to shape the German idea of citizenship and competence they cross the international notion of global citizenship, global learning, global education and global competence. Two well-known approaches (Asia Societies’ Book and Fernando Reimers’ informal paper) currently seem to be quite influential. Therefore we decided to compare the different approaches with each other (Boix Mansilla und Jackson 2011). This was directed through the impression that many collections of *what globalisation is and which domains of Global Competence are necessary* seem quite arbitrary, while on the other hand they implicitly contain conceptions of Democracy, Economy and the Globe. But these concepts are not homogeneous.

John Dewey’s Democracy and Education (Dewey 1916) asks for *democracy* as a lifestyle and not only as a mode of government. A different approach is Juergen Habermas’ interpretation of “deliberate democracy” which consists of deliberative discussion and decision based on the “best reasons”. But this approach does not take into consideration that several people are excluded from the discussion. The French philosopher Jacques Rancière points at “la part de sans-part”, those who are not part of the discussion as they are forgotten, unseen and unheard (Rancière 1995). This point is also stated by G.C. Spivak from India and nowadays professor at the Columbia University in New York (USA), with her famous article “Can the subaltern speak?” (Spivak 2011).

The different notions of *free market economy* or *social market economy* can be seen in publications of the World Trade Organisation and the International Labor Organisation. Both are concerned with “Making Globalisation Socially Sustainable” (WTO and ILO 2011) but they would chose different ways to reach this aim.

Globalisation itself is neither new nor natural. We made it (Historical overview: World Trade Report (WTO 2008)). We can fasten it or slow it down, and we can influence the direction it takes. While the OECD tends to see the North in terms of Commerce and Competition (OECD 2013), the UNESCO tends to see the South,

1 Dieser Artikel stellt einen Re-Abdruck des Artikels dar, der unter dem Titel „Global Competence: Insights from the German Perspective“ online erschienen ist. <http://www.unescobkk.org/education/news/article/global-competence-insights-from-the-german-perspective>, zuletzt geprüft am 09.06.2015.

Sustainability and Peace (MDG, Post 2015 Goals). Postcolonial Studies tend to see former and ongoing exploitation between North and South (Spivak 1990). Post-National Approaches point at the decrease of governmental power and the nation state for educational decisions (Tawil 2013/ ERF 7). Poststructural Theory tends to see power structures with regard to language (Derrida).

Based on the notion of Globalisation, Democracy and Market Economy we now can see the tendencies in curricula and competence models. The narrower approach seems to be *Important but Boring* (strict choice: European Parliament, WTO Institutions, UN Tribunal). It tends to focus on western institutions in a representative type of democracy (Detjen et al. 2012, p. 123) without „la part de sans part“ (Rancière). The wider approach is somehow *Attractive but Endless* (arbitrary choice: Refugees in the Mediterranean, Global Textile Industry, Climate Change, Fertility Management and Legal Suicide, Ebola, Terrorism, Free Trade Treaty). The wider approaches tend to give criteria to select an issue as being relevant.

For a common framework of Global Competence this suggests more attention onto the hidden agenda.

References

- Boix Mansilla, Veronica; Jackson, Anthony (2011): Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World. Council of Chief State School Officers' EdSteps Initiative & Asia Society Partnership for Global Learning. Hrsg. v. Asia Society & CCSSO. New York and Washington, zuletzt geprüft am 07.04.2014.
- Detjen, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar; Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink : Bücher).
- Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. (Democracy and Education 1916). Weinheim und Basel: Beltz.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10). Online verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/?cat=505>.
- OECD (2013): Strategic orientations of the secretary-general 2013 and beyond. Online verfügbar unter [http://www.oecd.org/mcm/C-MIN\(2013\)1-ENG.pdf](http://www.oecd.org/mcm/C-MIN(2013)1-ENG.pdf), zuletzt geprüft am 16.11.2014.
- Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Rancière, Jacques (1995): La mésentente. Politique et philosophie. Paris: Galilée (La Philosophie en effet).
- Reimers, Fernando (2013): Assessing Global Education: an Opportunity for the OECD. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Global-Competency.pdf>, zuletzt geprüft am 16.11.2014.
- Spivak, Gayatri Ch. (2011): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Basel: Turia und Kant.
- Spivak, Gayatri Ch. (1990): The Post-Colonial Critic – Interviews, Strategies, Dialogues. New York: Routledge.
- Tawil, Sobhi (2013): Education Research and Foresight Working Papers 7. Online verfügbar unter http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/PaperN7_EducforGlobalCitizenship.pdf, zuletzt geprüft am 16.11.2014.

- UNESCO (2013): Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education. Global Citizenship Education: An Emerging Perspective. Online verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf>, zuletzt geprüft am 16.11.2014.
- WTO (2008): World Trade Report 2008 – Trade in a Globalizing World. Online verfügbar unter http://www.wto.org/english/news_e/pres08_e/pr534_e.htm, zuletzt geprüft am 07.04.2014.
- WTO and ILO (2011): Making Globalization Socially Sustainable. Online verfügbar unter http://www.wto.org/english/res_e/booksp_e/glob_soc_sus_e.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2014.
- Zeuner, Christine (2005): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Universität Flensburg, zuletzt geprüft am 07.04. 2014.

Finanzielle Grundbildung

Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote

Ewelina Mania, Monika Tröster

Abstract

Seit einigen Jahren wird im internationalen Diskurs zunehmend von „Financial Literacy“ bzw. Finanzieller Grundbildung gesprochen. Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse des Projekts „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (CurVe) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) vor. Als Beitrag zur Professionalisierung und Ausdifferenzierung von Grundbildung wurden im Rahmen des Projekts Grundlagen für das Handlungsfeld „Finanzielle Grundbildung“ erarbeitet. Es wird der Frage nachgegangen, wie Finanzielle Grundbildung im Sinne eines Kompetenzmodells konzeptualisiert werden kann, das sowohl für die Förderdiagnostik als auch die Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen-/Weiterbildung eine Orientierung bietet. Nach der begrifflichen Verortung der Grundbildung werden die Ausgangslage und der Diskussionsstand zu Finanzieller Grundbildung skizziert. Im Mittelpunkt des Beitrags steht das Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung, das sowohl theoretisch verankert als auch empirisch fundiert ist. Weiterhin werden die Entwicklung eines förderdiagnostischen Instruments zum Rechnen im Bereich Finanzielle Grundbildung sowie Angebotskonzepte für verschiedene Zielgruppen thematisiert. Abschließend wird auf künftige Herausforderungen eingegangen.

1. Herausforderung Grundbildung

Grundbildung wird zwar vielerorts proklamiert, doch ein Blick auf die aktuellen Zahlen der alphamonitor-Anbieterbefragung zeigt auf, dass in Deutschland das Gros der für das Jahr 2012 erfassten Veranstaltungen und Unterrichtsstunden im Bereich Alphabetisierung zu verzeichnen ist (vgl. Ambos/Horn 2013, S. 3). Im Bereich Grundbildung überwiegen relativ stundenintensive Vorkurse zum Nachholen von Schulabschlüssen oder außerschulische Angebote zu Deutsch und Englisch (ebd.). Die Verengung der Grundbildung auf Angebote im Bereich Lesen und Schreiben bzw. auf eine kompensatorische Funktion scheint daher immer noch nicht überwunden. Geht man von Grundbildungsdefinitionen aus, die sich an den kulturellen und gesellschaftlichen Anforderungen orientieren, müssen die lebensweltlichen Anwendungskontexte von Schriftsprache und die Kompetenzanforderungen im Alltag betrachtet werden. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen können dann weitere Kompetenzbereiche als Bestandteil einer umfassenden Grundbildung gezählt werden, wie Gesundheit/*Health Literacy*, Ernährung/*Food Literacy*, Politische Grundbildung, Grundfähigkeiten im IT-Bereich/*Computer Literacy*, soziale Grundkompetenzen und Ökonomische bzw. Finanzielle Grundbildung/*Financial Literacy* (vgl. Tröster 2000;

BMBF 2012, S. 1; Egloff 2014, S. 104; siehe auch der Beitrag von Euringer in diesem Band).

Der folgende Beitrag fokussiert auf Finanzielle Grundbildung als Handlungsfeld im Kontext einer Grundbildung, die nicht nur als inhaltlich kompensatorisch, sondern als komplementär und erweiternd zu begreifen ist (vgl. Kastner 2011). Nach der begrifflichen Verortung der Grundbildung werden die Ausgangslage und der Diskussionstand zu Finanzieller Grundbildung skizziert. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen die im Projekt „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (CurVe)¹ erarbeiteten Grundlagen Finanzieller Grundbildung, die in einem Kompetenzmodell münden, das sowohl theoretisch verankert als auch empirisch fundiert ist. Die Leitfrage lautet: Wie kann Finanzielle Grundbildung im Sinne eines Kompetenzmodells konzeptualisiert werden, damit es sowohl für die Förderdiagnostik als auch die Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen-/Weiterbildung eine Orientierung bietet? Anschließend werden die Entwicklung eines förderdiagnostischen Instruments zum Rechnen im Bereich Finanzielle Grundbildung sowie Angebotskonzepte für verschiedene Zielgruppen thematisiert. In einem abschließenden Ausblick wird auf künftige Herausforderungen eingegangen.

2. Grundbildung als dynamischer und relationaler Begriff

Durch die Orientierung an gesellschaftlichen Anforderungen unterliegt Grundbildung als relativer, kontextabhängiger und dynamischer Begriff einem beständigem Wandel (vgl. Tröster 2000; Abraham/Linde 2011). So gibt es auf der einen Seite die Perspektive der Individuen mit ihren Bedürfnissen, Wünschen und Sichtweisen auf Grundbildung; auf der anderen Seite stehen die Sichtweisen und Ansprüche im Hinblick auf Grundbildung der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (u. a. Arbeitgeberverbände, Bildungspolitik, Gewerkschaften, Bildungswissenschaftler/innen und Erwachsenenbildner/innen). Beide Perspektiven haben Einfluss auf die Bestimmung und Verortung von Grundbildung (vgl. Tröster 2000, S. 17f.; Tröster/Mania 2015 und vgl. Abbildung 1).

1 Das Projekt ist dem BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ zugeordnet. Dieses Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB12009 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieses Beitrags liegt bei den Autorinnen.

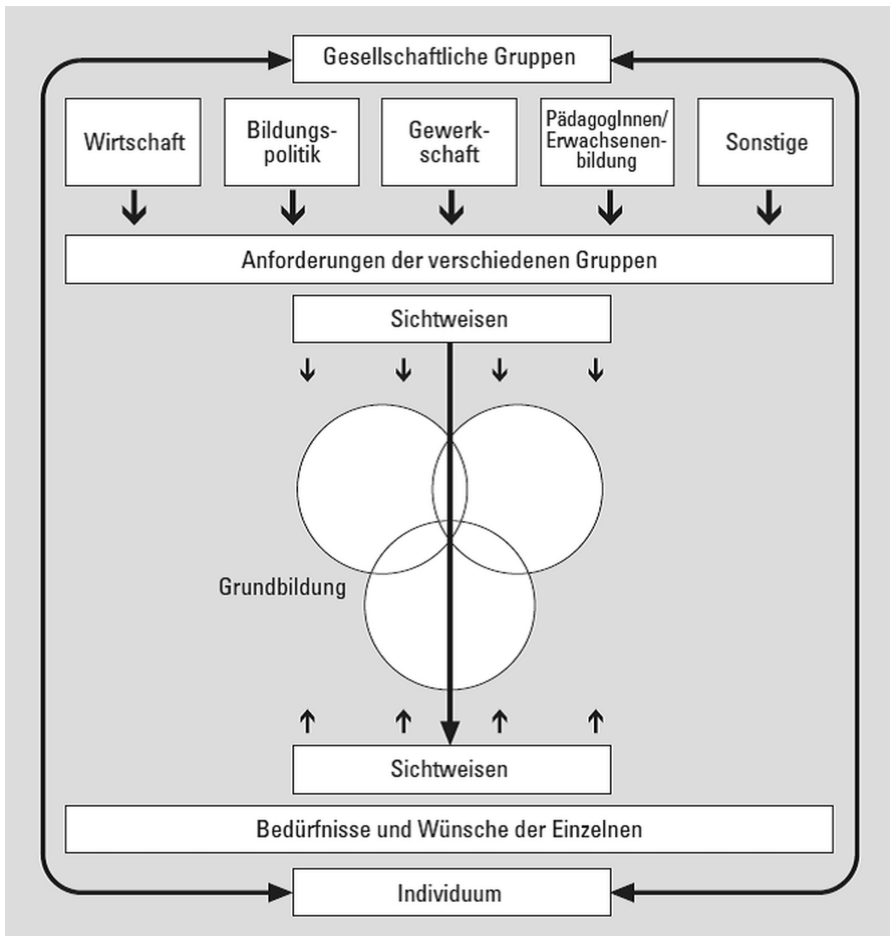


Abbildung 1: Spannungsfeld Grundbildung (Tröster 2000, S. 17)

Auch wenn immer wieder konstatiert wird, dass es keine allgemeingültige Begriffsdefinition gibt, lassen sich dennoch verschiedene Diskussionslinien des Grundbildungsdiskurses nachzeichnen. Gleichwohl „bisher kein Konsens über eine eindeutige Abgrenzung bzw. das Zusammenspiel von Alphabetisierung und Grundbildung“ (Linde 2008, S. 53) besteht, so wird Grundbildung im Vergleich zu dem Begriff der Alphabetisierung als der umfassendere Begriff gesehen. Alphabetisierung ist als ein Teil von Grundbildung zu verstehen (vgl. Tröster 2000, S. 13). Bezugnehmend auf gesellschaftliche Anforderungen wird der Grundbildungsbegriff auch arbeits- und berufsorientiert ausgelegt (vgl. Tröster 2002) und „im Spannungsfeld von individueller Lebensbewältigung und fachlich-arbeitsmarktbezogener Qualifizierung“ (Bastian 2002, S. 7) verortet. Somit ist das Verständnis von Grundbildung abhängig von den Veränderungen der Anforderungen am Arbeitsplatz (vgl. Alke 2009; Zimmer 2014). Die Diskussionen in Deutschland sind darüber hinaus geprägt von den Ergebnissen internationaler Erhebungen wie den OECD-Studien PISA und zuletzt PIAAC so-

wie der begrifflichen Verschiebung bzw. Ausdifferenzierung von Grundbildung zu Literacy bzw. Literalität.²

3. Ausgangslage und Diskussionsstand zu Finanzieller Grundbildung

Seit einigen Jahren wird im internationalen Diskurs zunehmend von „Financial Literacy“, das heißt dem „adäquaten Umgang mit Geld und Finanzthemen“ (Aprea 2012, S. 1), gesprochen. In einzelnen Ländern gibt es bereits nationale Strategien, Programme und Projekte, inklusive Serviceleistungen zur Förderung von „Financial Literacy“ (vgl. Mania/Tröster 2013). Beispielsweise gibt es in Neuseeland und Australien Selbstlern- und Informationsportale, in Großbritannien Angebote für junge Eltern und Seminare für Arbeitnehmer/innen oder in Österreich präventive Angebote in Form von mehrtägigen Workshops für Lehrlinge. Das Ansetzen an sogenannten kritischen Lebensereignissen stellt ein gemeinsames Merkmal der präventiven Angebote dar. Auch in Deutschland sind die Angebote der verschiedenen Anbieter mehrheitlich präventiv angelegt (vgl. Ambos/Greubel 2012). Auf dem Lernportal *ich-will-lernen.de* des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (DVV) ist zudem ein Aufbaumodul „Ökonomische Grundbildung“ vorhanden (vgl. Mania/Tröster 2013).

Zur Legitimation der Notwendigkeit Finanzieller Grundbildung wird in Deutschland meist auf den hohen Verschuldungsgrad, die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen, die zunehmende Erfordernis privater Vorsorge und die Komplexität von Finanzprodukten verwiesen (vgl. Hummelsheim 2010; Remmele et al. 2013). Finanzielle Grundbildung wird dabei als ein Teil einer umfassenden ökonomischen Grundbildung verstanden (vgl. Piorkowsky 2010). Der Erkundung von Bedarfen an Ökonomischer Grundbildung widmeten sich im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Forschungswerkstatt „Ökonomische Grundbildung für Erwachsene“ drei Teilprojekte (vgl. Weber et al. 2013). Es wurden systematische Literaturrecherchen sowie Zielgruppen- und Angebotsanalysen durchgeführt, wobei die Frage nach dem Verhältnis zu anderen Grundbildungsbereichen als auch dem Unterschied zwischen Grundbildung, Allgemeinbildung oder gar Spezialbildung offen blieb (vgl. Mania/Tröster 2015).

Im englischsprachigen Raum zeigt sich im Hinblick auf die Begrifflichkeiten eine teilweise synonyme Verwendung von „Financial Literacy“ und „Financial Capability“. In Deutschland reicht das Spektrum von „Finanzieller (Allgemein-) Bildung“ über „Finanzbildung“ bis hin zu „Finanzieller Alphabetisierung“ bzw. „Finanziellem Analphabetismus“ und „Finanzkompetenz“ (vgl. Mania/Tröster 2013, vgl. Abbildung 2).³

2 Zu den Begriffen „Grundbildung“, „Literalität“ und „Literacy“ vergleiche den Beitrag „Was ist Grundbildung?“ von Caroline Euringer in diesem Sammelband.

3 Auf der Projekthomepage www.die-curve.de ist eine Literaturlistenbank zum Thema Finanzielle Grundbildung zu finden.



Abbildung 2: Begriffsdschungel im Themenbereich „Finanzielle Grundbildung“

In der spezifischen Begriffsformulierung und -verwendung spiegelt sich zum Teil die disziplinäre Herkunft bzw. weltanschauliche Einordnung des Themas wider. Von „Financial Inclusion“ wird beispielsweise eher dann gesprochen, wenn ein (sozial-) pädagogischer Hintergrund vorliegt und die Beschäftigung mit dem Thema der Hilfe von zum Beispiel „disadvantaged people“ (Lederle 2006) dient (vgl. Mania/Tröster 2014).

Die Anforderungen im Bereich „Umgang mit Geld“ wurden bisher vor allem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ökonomie, Haushaltslehre oder von privatwirtschaftlichen Finanzdienstleistern analysiert (vgl. u. a. Habschick et al. 2004; McQuaid/Egdell 2010; Remmele et al. 2013). Die dort entwickelten Modelle und didaktischen Konzepte sind nicht explizit für den Grundbildungsbereich bzw. für Adressat/inn/en von Grundbildung als Teilbereich der Erwachsenenbildung ausgelegt. Lesen, Schreiben und Rechnen werden als Basiskompetenzen explizit vorausgesetzt (vgl. Remmele et al. 2013, S. 117ff.; Mania/Tröster 2015).

Die Ergebnisse einer exemplarischen Analyse bisheriger Angebote im Themenbereich Finanzielle Grundbildung, die im Rahmen des Projekts CurVe durchgeführt wurde, zeigen, dass es bisher meist nur vereinzelte Veranstaltungen und Kursangebote gibt. Im Rahmen einer Programmanalyse in Deutschland wurden für die Jahre 2014 und 2015 insgesamt 52 Angebote erfasst, wobei 19 auf der Meta-suchmaschine InfoWeb Weiterbildung und zwei auf der Seite meine-vhs.de ermittelt werden konnten. Weitere 31 Angebote sind von den Kooperationspartner/inne/n des Projekts CurVe recherchiert worden (vgl. Bigge 2015). Als Hauptanbieter für Angebote der Finanziellen Grundbildung in Deutschland konnten konfessionelle Einrichtungen, gefolgt von Volkshochschulen festgehalten werden. Als Beispiele lassen sich folgende Veranstaltungstitel nennen: „Auskommen mit dem Einkommen“, „Meine Finanzen und ich“ oder „Gut leben mit wenig Geld“. Die meisten Angebote richten sich allgemein an Erwachsene, gleichwohl auch spezielle Angebote für Familien und Eltern, Frauen, Menschen mit Behinderungen oder Menschen mit Migrationshintergrund zu finden sind (vgl. a. a. O.).

Abgesehen von einzelnen Veranstaltungen ist Finanzielle Grundbildung bisher kein etablierter Programmbereich der Grundbildung. Es fehlt an Kompetenz-

modellierungen auf Grundbildungsniveau und didaktischen Konzepten für Grundbildungsadressat/inn/en.

Im Rahmen des Projekts CurVe werden unter dem Begriff Finanzielle Grundbildung die „existenziell basalen und unmittelbar lebenspraktischen Anforderungen alltäglichen Handelns und der Lebensführung in geldlichen Angelegenheiten“ definiert und beschrieben (Mania/Tröster 2014, S. 140). Es wird der Frage nachgegangen, welches Wissen bzw. welche Kompetenzen mindestens erforderlich sind, um mit Geld und Finanzthemen im Alltag adäquat umgehen zu können.

4. Konzeptuelle Grundlagen Finanzieller Grundbildung

Ausgehend von den beschriebenen Ausgangspunkten geht es in dem Projekt CurVe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) um die Schaffung konzeptioneller Grundlagen für Finanzielle Grundbildung. Dabei sollen in erster Linie didaktische Grundlagen für Programmplanende und Lehrende in dem Bereich entwickelt werden. Durch die Zusammenarbeit der Felder Erwachsenenbildung und Soziale Arbeit sollen neue Lernformate für „neue“ Zielgruppen bzw. Adressat/inn/en im Bereich Grundbildung konzipiert werden.

Die Umsetzung der Projektziele wird deutlich in der Einbindung verschiedener Kooperationspartner/innen. Das DIE arbeitet in dem Projekt CurVe zusammen mit zwei Schuldnerberatungsstellen, dem Diakonischen Werk (DW) Hamburg und dem Sozialdienst katholischer Männer e. V. (SKM) in Köln. Somit wird die Expertise der Schuldnerberater/innen, die als Vertrauenspersonen bzw. Brückenmenschen (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011) Zugang zu potenziellen Grundbildungsadressat/inn/en haben, berücksichtigt. Die Auseinandersetzung mit Überschuldung wird dabei als ein Lernanlass gesehen, da mangelnde Finanzielle Grundbildung neben weiteren Auslösern und Gründen eine mögliche Ursache der Überschuldung sein kann. Über die Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. wird die Perspektive der Weiterbildung abgedeckt. Weiterhin wird die Expertise von Prof. Dr. Anke Grotluschen, Universität Hamburg, und Nicolas Mantseris, Caritas Mecklenburg-Vorpommern, einbezogen.

Durch die Beteiligung der genannten Einrichtungen und Expert/inn/en, die Auswahl partizipativer Forschungsmethoden sowie die Nutzung der Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung der Praxis ist das gesamte Vorgehen des Projekts CurVe auf verschiedenen Ebenen partizipativ angelegt (vgl. Mania/Tröster 2013).

4.1 Theoretische Bezüge

Der theoretische Rahmen speist sich aus verschiedenen Diskursen, die im Folgenden skizziert werden.

Erstens wird ein umfassender, ganzheitlicher Bildungsbegriff zugrunde gelegt, der auch lebenspraktische Handlungskompetenzen umfasst (vgl. Miller 2003; Bremer/Kleemann-Göhring 2011). Im Sinne einer lebensweltorientierten Erwachsenenbildung, die kritische Lebenssituationen als Lernanlässe bzw. -gelegenheiten begreift, kann auch das Phänomen der Überschuldung als gesellschaftliche und indi-

viduelle Problemlage zum Ausgangspunkt für die Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung genommen werden. (Finanzielle) Grundbildung gilt dabei als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe bzw. Inklusion (vgl. Tröster 2009).

Aus dem internationalen Literalitätsdiskurs wird zweitens das Konzept der Literacy, also Literalität, als soziale Praxis übernommen. Versteht man Literalität als soziale Praxis, werden die Bedeutungshorizonte, Anwendungskontexte und Situationen, in denen Schriftsprache gebraucht wird, betrachtet (vgl. u. a. The New London Group 1996; Street 2003, Zeuner/Pabst 2011). Barton und Hamilton (2003) gehen in ihrem Konzept der Situated Literacies von unterschiedlichen Literalitäten in unterschiedlichen Domänen, das heißt sozial strukturierten Kontexten oder Lebensbereichen, aus. So lassen sich verschiedene Bereiche unterscheiden wie Health Literacy (vgl. Wist/Schulze 2013) und Food Literacy (vgl. Schnögl u. a. 2006).

Bei der Beschreibung der Handlungsanforderungen im Bereich Finanzielle Grundbildung wird drittens aus dem Kompetenzdiskurs in den Bildungswissenschaften die analytische Trennung zwischen kognitiven und nicht kognitiven Dimensionen übernommen (vgl. u. a. Weinert 2001; Schrader 2010). So lässt sich im Anschluss an Baumert und Kunter (2006) zwischen Wissen und Können einerseits und Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationalen Orientierungen und Selbstregulation andererseits differenzieren.

Viertens wird Finanzielle Grundbildung eingebettet in eine umfassende ökonomische (Grund-)Bildung (vgl. Piorkowsky 2010; Remmele et al. 2013; Weber/Eik/Maier 2013). Konzepte Ökonomischer (Grund-)Bildung identifizieren entlang ökonomisch geprägter Lebenssituationen rollenbezogene Kompetenzanforderungen für Verbraucher/innen (Konsument/inn/en, Geldanleger/innen oder Kreditnehmer/innen, Versicherte), Erwerbstätige (Berufswähler/innen, Auszubildende, Arbeitnehmer/innen, Selbstständige/Unternehmer/innen) und Wirtschaftsbürger (Transferempfänger/innen, Beitragszahler/innen, Wahlbürger/innen, Aktivbürger/innen) (vgl. Remmele u. a. 2013, S. 58). Entsprechend der sich im Lebenslauf und in der Biografie verändernden Mindestanforderungen an Kompetenzen im Bereich Umgang mit Geld, gehen wir zudem von einem fließenden Übergang von Finanzieller Grundbildung zu Finanzieller (Allgemein-)Bildung aus.

4.2 Methodisches Vorgehen

Das empirische Vorgehen wurde multiperspektivisch und multimethodisch angelegt. Im Fokus standen dabei zum einen Kompetenzanforderungen im Handlungsfeld Finanzielle Grundbildung und zum anderen institutionelle, didaktische, professionelle und sozialräumliche Anforderungen an Lernkonzepte in diesem Bereich.

Um die Perspektive potenzieller Grundbildungsadressat/inn/en einzubeziehen, wurden Forschende Lernwerkstätten durchgeführt (vgl. Grell 2006). Charakteristisch für diese Methode ist die Veränderung „*von einer Situation der Beforschung zu einem Partizipationsgedanken*“ (Grell 2004, S. 61, Herv. im Original), so dass die Teilnehmenden als „Expert/inn/en“ in eigener Sache angesprochen werden. Neben Gruppendiskussionen können auch Bildmaterialien und symbolisch-bildliche Gestaltungen eingesetzt werden, damit sich gegebenenfalls auch sprach- und argumentationsungeübte Personen beteiligen können (vgl. Grell 2006). Unter dem Titel

„Forschungsprojekt „Fit im Umgang mit Geld“ – Ihre (Expert/inn/en-)Meinung ist gefragt!“ fanden in Köln zwei Forschende Lernwerkstätten mit insgesamt 18 Ratsuchenden aus der Schuldnerberatung statt.

Die Perspektive von Schuldnerberater/innen, die im Rahmen ihrer Beratungstätigkeit mit den alltäglichen Anforderungen im Bereich ‚Umgang mit Geld‘ konfrontiert sind und Zugang zu potenziellen Adressat/inn/en von Angeboten im Bereich Finanzielle Grundbildung haben, wurde in Form von 14 Expert/inn/eninterviews berücksichtigt.

Weitere zehn Expert/inn/eninterviews wurden mit den Kursleitenden und konzeptionell Tätigen aus Weiterbildungseinrichtungen geführt, wobei neben den Dimensionen von Finanzieller Grundbildung auch die bisherigen pädagogischen Konzepte und der Einsatz neuer Medien in der Grundbildung thematisiert wurden.

4.3 Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung – Besonderheiten und Charakteristika

Als Grundlage für die Programm- und Angebotsentwicklung im Bereich Finanzielle Grundbildung sowie für die Förderdiagnostik wurde in dem Projekt CurVe ein Kompetenzmodell entwickelt, das die Komplexität der lebensweltbezogenen Handlungsanforderungen beim Umgang mit Geld widerspiegelt.

Ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen und der inhaltsanalytischen Auswertung der erhobenen Daten wurde eine Grundstruktur des Kompetenzmodells festgelegt, die einerseits sechs Domänen Finanzieller Grundbildung und andererseits die Dimensionen Wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen vorsieht (vgl. Abbildung 3).

Kompetenzdomänen Finanzieller Grundbildung	Wissen	Lesen	Schreiben	Rechnen
1. Einnahmen				
2. Geld und Zahlungsverkehr				
3. Ausgaben und Kaufen	(Handlungs-)Anforderungen in Alltagssituationen			
4. Haushalten				
5. Geld leihen und Schulden				
6. Vorsorge und Versicherungen				

Abbildung 3: Grundstruktur des Kompetenzmodells „Finanzielle Grundbildung“

Im Sinne einer Kreuztabelle werden innerhalb der Domänen Einnahmen, Geld und Zahlungsverkehr, Ausgaben und Kaufen, Haushalten, Geld leihen und Schulden sowie Vorsorge und Versicherungen folgende Fragen gestellt:

- Wissen⁴:
 - Welche Sachverhalte und Zusammenhänge muss ich kennen und verstehen?
 - Wie muss ich etwas tun? Wie wird die Tätigkeit ausgeführt?
- Lesen: Was muss ich (quer-)lesen? Aus welchen Dokumenten muss ich Informationen entnehmen können?
- Schreiben: Was muss ich notieren, formulieren und ausfüllen?
- Rechnen: Was muss ich berechnen, schätzen oder überschlagen? Was betrifft den Umgang mit Zahlen und Mengen? (vgl. Mania/Tröster 2015).

Im Unterschied zu bisherigen Konzepten werden Lesen, Schreiben und Rechnen nicht als kontextlose Grundbildungskompetenzen vorausgesetzt, sondern in das Modell integriert (vgl. Mania/Tröster 2014). Entlang dieser vier Dimensionen wurden für alle Domänen inklusive 23 Subdomänen in Form einer Kreuztabelle beispielhafte (Handlungs-)Anforderungen in Alltagssituationen bzw. Kann-Beschreibungen formuliert.⁵

Exemplarisch für die Domäne Haushalten, Subdomäne Überblick, lassen sich unter anderen folgende Kann-Beschreibungen in den vier Dimensionen festhalten:

- Wissen (deklaratives und prozedurales): Kennt Kriterien für die Beurteilung der Unterlagen; kann Unterlagen kategorisieren und sortieren; kann Ordner anlegen,
- Lesen: Kann aus Unterlagen Informationen entnehmen (z. B. Betreff, Absender, Datum, Thema u. a.),
- Schreiben: Kann ein Register schreiben,
- Rechnen: Kann Zeitangaben systematisieren.

Obwohl der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben variiert, bewegt sich das Modell im Hinblick auf das Schwierigkeitsniveau innerhalb des niedrigsten Kompetenzbereichs, des sogenannten Level-One (vgl. Grotlüschen/Riekman 2012). Im Sinne einer „konsensuellen“ (Grotlüschen et al. 2014, S. 51) Entwicklung von Kompetenzmodellen wurde das Modell mit den beteiligten Projektpartner/inne/n und Expert/inn/en aus den Bereichen Erwachsenenbildung und Soziale Arbeit immer wieder diskutiert, angepasst und kommunikativ validiert (vgl. Mania/Tröster 2015).

5. Förderdiagnostik

Auf der Grundlage des Kompetenzmodells wurde in Zusammenarbeit mit Anke Grotlüschen ein förderdiagnostisches Instrument für die Dimension Rechnen entwickelt und empirisch erprobt, das sowohl im Feld der Schuldnerberatung als auch in der Grundbildung eingesetzt werden könnte (vgl. Grotlüschen 2014).

4 Im Bereich Wissen wird zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen differenziert.

5 Das vollständige Modell kann auf der Projekt-Homepage (www.die-curve.de) heruntergeladen werden.

Die Entwicklung realitätsnaher und zielgruppenadäquater Testaufgaben erfolgte mit Unterstützung des Schuldnerberatungsteams des Diakonischen Werks Hamburg in einer sogenannten Itemwerkstatt. Dort wurden die entwickelten Testaufgaben unter anderem hinsichtlich ihres Formats, ihrer Inhalte und Akzeptanz diskutiert und weiterentwickelt. Eine Reihe von Aufgaben wurde daraufhin etwa hinsichtlich der Geldsummen, der Zinssätze, der alltagstypischen Themen, der Satzlänge und Aufgabenschwierigkeit angepasst. Außerdem wurden weitere typische Rechenaufgaben im Bereich Umgang mit Geld identifiziert und später in Testaufgaben umgewandelt. So sind für jede Kompetenzdomäne Finanzieller Grundbildung beispielhafte Testaufgaben im Bereich Rechnen entstanden, die als eine Stimmt's-Frage, meist mit einem dazugehörigen Bild, mit vier möglichen Antworten (stimmt, stimmt nicht, weiß nicht, keine Lust) sowie dazugehörigen Kann-Beschreibungen formuliert wurden (vgl. Tabelle 1).

Anschließend wurden die Items mit fast siebzig Personen getestet, die über verschiedene Arbeitsbereiche der Sozialen Arbeit, wie Schuldnerberatung und Migrationsberatung, angesprochen wurden. Als Ergebnis der empirischen Skalierung der Testaufgaben, das heißt einer Sortierung der Items nach aufsteigender Schwierigkeit, sind vier Levels des Rechnens im Bereich Finanzielle Grundbildung entstanden. Die Schwierigkeit einer bestimmten Aufgabe hängt dabei unter anderem von der Zahlenglätte, -größe und -geläufigkeit sowie von der Mehrstufigkeit der Aufgabe, der Gebräuchlichkeit der Mengenkenntnis und der Umrechnungen ab (vgl. Grotluschen 2014, S. 6f.).

Tabelle 1: Beispielhafte Testaufgaben für Rechnen im Bereich „Finanzielle Grundbildung“

Kompetenzdomäne Finanzielle Grundbildung	Stimmts	Kann-Beschreibung
Einnahmen	450 Euro Arbeitslosengeld der Mutter plus 150 Euro Kindergeld ergeben 650 Euro Einnahmen.	(Addition oder Schätzen): Kann Einnahmen addieren oder kann Summen auf Plausibilität prüfen.
Geld und Zahlungsverkehr	300 Euro sind mehr als 400 Cent.	(Prä-mathematisches Verständnis): Kennt Euro und Cent.
Ausgaben und Kaufen	Wenn der Wasserhahn in der Stunde 10 Milliliter tropft, ist täglich ein Liter Wasser futsch.	(Mehrstufig): Kann Milliliter in Liter, Stunden in Tage umrechnen (enthält auch Multiplikation)
Haushalten	Bei 310 Euro im Monat hat man am Tag rund 10 Euro zur Verfügung.	(Division): Kann Monatsbudget auf Tage verteilen.
Geld leihen und Schulden	Ein Dispozins von 11 % ist schlechter für mich als ein Kreditzins von 9 %.	(Prozentrechnung): Kann höhere Zinskosten benennen.
Vorsorge und Versicherungen	72 Euro Jahresbeitrag für die Haftpflichtversicherung sind im Monat 6 Euro.	(Multiplikation): Kann glatte Zahlen dividieren.

Auf dem ersten Level dominieren Aufgaben, bei denen Plausibilitätskontrollen zeigen, dass die Rechnung nicht stimmen kann, ohne dass weiter gerechnet werden muss. Die Zahlen sind geläufig und relativ glatt. Die Aufgaben – auch Divisionsaufgaben oder Subtraktionsaufgaben – sind grundsätzlich auch durch Addition und Abzählung lösbar. Auf dem zweiten Level tauchen erste mehrstufige Items auf, die Berechnungen sind allerdings an glatte und überschaubare Summen gebunden. Hier tauchen solche Aufgaben wie Verzehnfachen, Verdoppeln, Verdreifachen, Halbieren und alltägliche Überschlagsrechnung auf. Um Testaufgaben auf dem dritten Level zu beherrschen, müssen die Berechnungen sicher und genau ausgeführt werden. Da die Aufgaben teilweise bewusst Fehlerverlockungen enthalten, reicht schnelles und flüchtiges Bearbeiten der Aufgaben nicht mehr aus. Weiterhin beherrscht man auf diesem Level mehrstufige, auch weniger glatte Berechnungen, teils unter Einsatz bekannter Werte wie etwa geläufiger Quadrierungen (z.B. $7 \cdot 7 = 49$), die durch die Größenangaben von Computer-Speichermedien eine alltägliche Präsenz haben. Das vierte Level verlangt in erster Linie mehrstufige Berechnungen über verschiedene Systeme (Währung, Zeit, Mengen) sowie einen alltagsrelevanten Dreisatz (vgl. a.a.O., S. 7ff.)

Als Ergebnis des Projekts CurVe liegt nun in Form von Stimmt's-Kärtchen ein empirisch erprobtes Instrument zur Diagnose des Rechnens im Bereich Finanzielle Grundbildung vor, das im Bereich Förderdiagnostik in der Schuldnerberatung und Grundbildung eingesetzt werden könnte.

6. Angebotskonzepte und Zielgruppen

Das im Projekt CurVe entwickelte Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung kann nicht nur zur Entwicklung von Diagnostikinstrumenten genutzt werden, sondern auch bei der Entwicklung von Grundbildungsangeboten. Aus den im Modell beschriebenen Handlungsanforderungen im Bereich Finanzielle Grundbildung können Lernziele und -inhalte abgeleitet werden. In Abhängigkeit vom Einrichtungsprofil, der inhaltlichen Ausrichtung, den Adressat/inn/en, Ansprachestrategien und Kooperationspartner/inn/en sind bei unterschiedlichen Trägern verschiedene Angebotsformate vorstellbar. Das Modell kann dabei flexibel angewandt werden, so dass einzelne Lernangebote entweder alle Domänen und Dimensionen beinhalten oder ausgewählte Bereiche fokussieren können. Ferner sind inhaltliche Vertiefungen innerhalb der Domänen möglich (vgl. Mania/Tröster 2015).

Die institutionellen, didaktischen, professionellen und sozialräumlichen Anforderungen an Lernkonzepte in diesem Bereich wurden in den Expert/inn/en-Interviews mit Schuldnerberater/innen und dem Weiterbildungspersonal eruiert. Neben den bekannten Prinzipien einer „lebensweltorientierten Didaktik“ (Brödel 2012, S. 65), Ressourcenorientierung und Nutzenorientierung im Alltag bei der Auswahl von Inhalten, wurde die Bedeutung sozialräumlicher Prinzipien (vgl. Mania 2013), wie räumlicher Bezug, persönliche Ansprache über Vertrauenspersonen, Vernetzung mit (sozialen) Einrichtungen und Initiativen vor Ort hervorgehoben. Unter Berücksichtigung dieser Prinzipien werden im Projekt CurVe in Kooperation mit verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen und Schuldnerberatungsstellen unterschiedliche Angebotsformate entwickelt und erprobt.

Betrachtet man die Domänen und Subdomänen Finanzieller Grundbildung, so wird erkennbar, dass die Bedeutung und Dringlichkeit bestimmter finanzieller Entscheidungen entlang der biografischen Übergänge und kritischer Lebenssituationen bzw. aktuellen Lebenslagen wie Langzeitarbeitslosigkeit, Familiengründung, Haushaltsgründung, Überschuldung, Renteneintritt, Scheidung/Trennung variiert. Die Bildungsbedarfe und -interessen im Hinblick auf Themen und Inhalte Finanzieller Grundbildung sind im Verlaufe des Lebenslaufs nicht konstant. Mit Blick auf die Domänen und Subdomänen des Kompetenzmodells können daher zielgruppenspezifisch inhaltliche Schwerpunkte und Vertiefungen vorgenommen werden.

7. (Finanzielle) Grundbildung – ein langer Weg

Im Rahmen des CurVe-Projekts wurden erstmalig sowohl theoretische als auch empirische Grundlagen zum Bereich Finanzielle Grundbildung erarbeitet. Auch wenn der Weg von der Alphabetisierung zu kompetenzorientierten Grundbildungsangeboten zu verschiedenen Themen wie Umgang mit Geld, Ernährung und Gesundheit noch lang ist, wurden wichtige Grundlagen für die Weiterentwicklung dieses Bereichs geschaffen. Künftig müssen noch stärker die professionellen Anforderungen an die Programmplanenden (vgl. Gieseke 2008) und Lehrenden in den Blick genommen sowie weitere Angebotsformate für verschiedene Zielgruppen wie Ratsuchende der Schuldnerberatung, Menschen mit Migrationshintergrund, Familien, Ältere und junge Erwachsene entwickelt und etabliert werden.

Auch die sich abzeichnenden Überschneidungen bzw. Abgrenzungen zwischen Finanzieller Grundbildung und weiteren Bereichen wie der Politischen (Grund-) Bildung, der (Inter-)kulturellen (Grund-)Bildung, der Arbeitsplatzbezogenen (Grund-) Bildung sowie den Medienkompetenzen (*Media Literacy*) könnten herausgearbeitet werden (vgl. Mania/Tröster 2015).

Bei der Erreichung neuer Adressat/inn/en für Grundbildungsangebote könnte die Zusammenarbeit zwischen Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung im Sinne einer „Allianz für's Lernen“ (Loibl 2005, S. 50) ausgebaut werden. Hierzu bedarf es weiterer Fortbildungsangebote, die auf Bildungsbedarfe im Bereich Finanzielle Grundbildung aufmerksam machen und für den Umgang mit den Tabuthemen Geld und Überschuldung sensibilisieren. Ein erster Schritt ist bereits mit den Fortbildungen für Multiplikator/inn/en und den entwickelten Sensibilisierungs- bzw. Informationsmaterialien des Projekts CurVe geleistet.

8. Literatur

- Abraham, Ellen; Linde, Andrea (2011): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 889–903.
- Alke, Matthias (2009): Arbeitsplatzanforderungen als Orientierung für Grundbildung? In: Klein, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“ –

- Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e. V., S. 113–124.
- Ambos, Ingrid; Greubel, Stefanie (2012): Ökonomische Grundbildung. Themenfeld „Akteurs- und Angebotsanalyse“. Abschlussbericht. online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2012-oekonomische-grundbildung-akteurs-und-angebotsanalyse-01.pdf>, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- Ambos, Ingrid; Horn, Heike (2013): Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2012. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. online verfügbar unter: www.die-bonn.de/doks/2013-alphabetisierung-02.pdf, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- Aprea, Carmela (2012): Messung der Befähigung zum Umgang mit Geld und Finanzthemen. Ausgewählte Instrumente und alternative diagnostische Zugänge. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik -online, H. 22. online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe22/aprea_bwpat22.pdf, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- Barton, David; Hamilton, Mary (2003, EA 2000): *Situated literacies. Reading and writing in context*. Reprinted. London: Routledge.
- Bastian, Hannelore (2002): Vorbemerkungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): *Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 5–9. online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/troester0202.pdf>, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, H. 4, S. 469–520.
- Bigge, Carolin (2015): *Finanzielle Grundbildung in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme und Systematisierung bisheriger Angebotskonzepte. Programmanalyse im Projekt CurVe*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- BMBF (2012): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 – 2016. Berlin. online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark (2011): Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Essen. online verfügbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe_potenziale, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- Brödel, Rainer (2012): Didaktik der Grundbildung. Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. In: *Erwachsenenbildung*, H. 2, S. 63–66.
- Egloff, Birte (2014): Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2, S. 103–106.
- Gieseke, Wiltrud (2008): *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Grell, Petra (2004): Teilnehmerforschung zum Thema Lernwiderstand. Ein Konzept partizipativer Forschung und seine Ergebnisse. In: *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 1, S. 60–67.
- Grell, Petra (2006): *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke (2014): *Recherche der bisherigen Diagnoseinstrumente in der Schuldnerberatung – Zwischenbericht zum Stand der Recherche*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska; Euringer, Caroline; Heinemann, Alisha M. B. (2014): Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen. In: Pätzold, Henning; von Felden, Heide; Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung, Dokumentation der*

- Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51–65.
- Grotluschen, Anke; Riekman, Wiebke (2012) (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Habschick, Marco; Jung, Martin; Evers, Jan (2004): Kanon der finanziellen Allgemeinbildung – ein Memorandum. Herausgegeben vom Commerzbank Ideenlabor. Frankfurt. online verfügbar unter: http://tk.eversjung.de/www/downloads/kanon_broschue_re_druckversion.pdf, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- Hummelsheim, Stefan (2010): Ökonomische Grundbildung tut not: Empirische Studien weisen auf erhebliche Defizite in der ökonomischen und finanziellen Grundbildung hin. DIE Fakten. online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/hummelsheim1001.pdf>, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- Kastner, Monika (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien: Löcker Verlag.
- Lederle, Nicole (2006): Exploring the Impacts of Improved Financial Inclusion on the Lives of Disadvantaged People. Edinburgh. online verfügbar unter: http://www.ros.hw.ac.uk/bitstream/10399/2218/1/LederleN_0509_sbe.pdf, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- Linde, Andrea (2005): Die „Entdeckung“ von Erwachsenen-Grundbildung durch den Umweg über PISA. In: ALFA-FORUM. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, Ausgabe 59, S. 18–20.
- Loibl, Stefan (2005): Allianz für's Lernen. Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Sozialarbeit. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 49–51.
- Mania, Ewelina (2013): Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 50–52.
- Mania, Ewelina; Tröster, Monika (2015): Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung. Umgang mit Geld auf Basisbildungsniveau. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Ausgabe 25, (in Veröffentlichung)
- Mania, Ewelina; Tröster, Monika (2014): Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 136–145.
- Mania, Ewelina; Tröster, Monika (2013): Finanzielle Grundbildung. Wege einer partizipativen Didaktik im DIE-Projekt CurVe. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 20, 2013, S. 12-1 – 12-8, Wien. online verfügbar unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- McQuaid, Ronald; Egdell, Valerie (2010): Financial Capability – Evidence Review. Edinburgh. online verfügbar unter: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/304557/0102282.pdf>, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- Piorkowsky, Michael-Burkhard (2010): Expertenpapier Ökonomische Grundbildung. Expertise zur Feststellung des Forschungsbedarfs im Themenfeld Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn. online verfügbar unter: <http://www.huk.uni-bonn.de/aktuelles/oekonomische-grundbildung-fuer-erwachsene>, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- Remmele, Bernd; Seeber, Günter; Speer, Sandra; Stoller, Friederike (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Schnögl, Sonja et al. (2006): Schmackhafte Angebote für die Erwachsenenbildung und -beratung. Food Literacy. Handbuch und Toolbox. Wien. online verfügbar unter: http://gutessen.at/uploads/FL_guidelines_de.pdf, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- Schrader, Josef (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. In: Schrader, Josef; Hohmann, Reinhard; Hartz, Stefanie

- (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 71–124.
- Street, Brian Vincent (2003): What's "new" in New Literacy Studies? In: *Current Issues in Comparative Education*. Jg. 2, H. 5, S. 77–91.
- The New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*. Jg. 66, H. 1, S. 60–92.
- Tröster, Monika (2009): Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland. In: Kronauer, Martin (Hrsg.): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 211–234.
- Tröster, Monika (Hrsg.) (2002): *Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxis-hilfen*. Bielefeld. online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/troester0202.pdf>, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- Tröster, Monika (Hrsg.) (2000): *Spannungsfeld Grundbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tröster, Monika; Mania, Ewelina (2015): Einordnung der Alphabetisierung in das Themenfeld Grundbildung. In: DVV (Hrsg.): *Basisqualifizierung ProGrundbildung. Modul 1: Zugänge zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Teil 3*. online verfügbar unter: http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/Basisqualifizierung_ProGrundbildung/Downloads/Modul_1_Teil_1__3.pdf, zuletzt geprüft am 01.03.2015.
- Weber, Birgit; Eik, Iris van; Maier, Petra (Hrsg.) (2013): *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim [u. a.]: Beltz Verlag, S. 17–31.
- Wist, Thorben; Schulze, C. Gisela (2013): Health Literacy – ein Konzept für Alphabetisierung und Grundbildung. In: *Alfa-Forum*, Ausgabe 25, S. 23–25.
- Zeuner, Christine; Pabst, Anke (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ *Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Zimmer, Veronika (2014): Nutzenorientierte Zweitsprachförderung am Arbeitsplatz – möglich und gewünscht? online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2014-arbeitsplatz-01.pdf>, zuletzt geprüft am 01.03.2015.

Verlinkungsstudie – Empirischer Vergleich von Alpha-Levels und den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen

Caroline Euringer

Abstract

Dieser Beitrag stellt das Konzept und die Hauptergebnisse der Verlinkungsstudie vor. Die Verlinkungsstudie¹, welche von 2012 bis 2015 an der Universität Hamburg durchgeführt wird, hat den empirischen Vergleich der nationalen Alpha-Levels mit den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) zum Ziel. Bereits bei der Konzeption der leo. – Level-One Studie, welche auf den Alpha-Levels basiert, kam die Frage auf, in welchem Verhältnis die Alpha-Levels zu den Stufen des GER stehen. Das ist zum einen aus Gründen der Vergleichbarkeit und Kommunizierbarkeit der Alpha-Levels im europäischen Raum relevant, spielt aber auch im Hinblick auf die Frage nach einem angemessenen Mindestniveau der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener eine wichtige Rolle. Nach einer theoretischen Einführung in hierarchisch gestufte Kompetenzmodelle sowie in die international geführte Kontroverse um ein angemessenes Mindestniveau werden das methodische Vorgehen und zentrale Hauptergebnisse der Verlinkungsstudie erläutert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit zu bildungspolitischen und praktischen Konsequenzen.

1. Einleitung

Nach Bekanntwerden der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland, die laut der leo. – Level-One Studie (Großlütchen/Riekmann 2012) mit 14,5 Prozent der Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren eine absolute Zahl von 7,5 Millionen Menschen umfasst, ist die Bedeutung der Weiterentwicklung der Literalitätsforschung noch einmal dringlicher geworden. Vor allem hinsichtlich der internationalen Vergleichbarkeit der Ergebnisse sowie der zugrunde liegenden kompetenztheoretischen Annahmen zeichnet sich ein Bedarf ab. So wurde bereits bei der Konzeption der leo. – Level-One Studie (im Folgenden: leo.-Studie) durch politische und wissenschaftliche Akteure immer wieder die Frage gestellt, wie die Alpha-Levels im Vergleich zu anderen Kompetenzmodellen einzuordnen sind. Dabei interessiert das Verhältnis der Alpha-Levels nicht nur zum Nationalen Bildungspanel (NEPS) oder zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), sondern vor allem der Vergleich der Alpha-Levels mit den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) ist von Bedeutung. Das ist zum einen aus Gründen der Vergleichbarkeit und Kommunizierbarkeit der Alpha-Levels im europäischen Raum

1 Die Verlinkungsstudie wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W136702 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieses Beitrags liegt bei der Autorin.

relevant, damit alle EU-Länder die hinter der leo.-Studie liegenden Alpha-Levels nachvollziehen und für ihre Zwecke interpretieren können. Aber auch im Hinblick auf die Frage nach einem angemessenen Mindestniveau der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener spielt es eine wichtige Rolle. Bislang ist nicht geklärt, was als ein angemessenes Mindestniveau der Alphabetisierung/Grundbildung gilt und im Rahmen beispielsweise einer Nationalen Strategie förderungswürdig ist. In Bezug auf die Lese- und Schreibkompetenz wird derzeit auf die Alpha-Levels verwiesen: Man möchte die 7,5 Mio. Menschen erreichen, die laut der leo.-Studie von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, ergo fokussiert die Bildungspolitik die Alpha-Levels 1-3. Mit der Ausweitung der Alphabetisierung auf eine umfassendere Grundbildung stellt sich die Frage nach einem angemessenen Mindestniveau, allerdings nicht nur in Bezug auf das Lesen und Schreiben, sondern auch auf weitere grundlegende Kompetenzen wie zum Beispiel die Beherrschung der Verkehrssprache und einer ersten Fremdsprache (vgl. Grotlüschen u. a. 2014, S. 58).

Mit der Verlinkungsstudie liegen nun erstmals umfassende empirische Daten zum Vergleich der Alpha-Levels mit den Stufen des GER vor. Sowohl die Alpha-Levels als auch der GER stellen empirisch geprüfte Kompetenzmodelle dar, welche zudem festlegen, welches Kompetenzniveau im Hinblick auf die Lese- und Schreibkompetenz bzw. die Beherrschung der deutschen Sprache als mindestens angemessen gilt. Gegenstand dieses Beitrags ist die Vorstellung von Konzept und Hauptergebnissen der Verlinkungsstudie. Dazu erfolgt zunächst ein theoretischer Überblick zu hierarchisch gestuften Literalitätsmodellen sowie der international geführten Kontroverse um ein angemessenes Mindestniveau. Nach einer Einführung in das methodische Design der Verlinkungsstudie folgt schließlich die Darstellung der Hauptergebnisse sowie ein Fazit zu bildungspolitischen und praktischen Konsequenzen.

2. Zur hierarchischen Konstruktion von Literalität

Im Zuge der seit den 1990er Jahren durchgeführten internationalen Kompetenzstudien zur Literalität Erwachsener kam es zu einem Wandel im Verständnis von Literalität. Während zuvor Literalität meist als dichotomes Konstrukt begriffen wurde – das heißt eine Person ist entweder (funktional) literat oder (funktional) illiterat (vgl. UNESCO 2007, S. 529) – so wird Literalität nun als ein hierarchisch ansteigendes Kontinuum betrachtet, das in verschiedene, aufeinander aufbauende Stufen bzw. Levels unterteilt werden kann. Ein frühes Beispiel dazu ist der *International Adult Literacy Survey* (IALS), welcher im Zeitraum von 1994 bis 1998 unter Zusammenarbeit der OECD und Statistics Canada in mehr als 20 Ländern durchgeführt wurde. Literalität wird hier verstanden als „die Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die individuellen Möglichkeiten zu entwickeln“ (OECD 1995, S. 16). Separat für die Subskalen *prose literacy*, *document literacy* und *quantitative literacy* wird Literalität auf einer fünfstufigen Skala erfasst, die auch höhere Literalitätskompetenzen einschließt. Verglichen zu den früheren dichotomen Ansätzen ist so eine sehr viel differenziertere Betrachtung verschiedener Ausprägungsgrade von Literalität möglich (vgl. Grotlüschen 2011, S. 17, 19).

Auch die deutschen Alpha-Levels und die Stufen des GER basieren auf hierarchisch gestuften Kompetenzmodellen, mit denen sich die Literalitätskompetenzen in der Bevölkerung abbilden lassen.

Kritik wird solchen hierarchisch gestuften Literalitätsmodellen insbesondere von Seiten der soziokulturell ausgerichteten *New Literacy Studies* entgegengebracht. Die *New Literacy Studies* verstehen Literalität als soziale Praxis, die an Werte, Einstellungen und Wissensbestände des soziokulturellen Kontextes rückgebunden ist. Sie grenzen sich dabei insbesondere von solchen traditionellen Ansätzen ab, die Literalität einseitig auf kognitive Kompetenzmodelle reduzieren und dabei den Anspruch vertreten, dass Literalität auf diese Weise universal und kulturell übergreifend erfasst werden kann (vgl. Barton 1994; Hamilton/Barton 2000). Vielmehr betonen sie, dass es nicht *eine* übergreifend gültige Literalität gibt, sondern viele unterschiedliche Literalitäten, die ihre Bedeutung aus dem jeweiligen soziokulturellen Kontext beziehen (vgl. Street 1992). Hierarchisch gestufte Literalitätsmodelle müssen vor diesem Hintergrund immer schon unvollständig und begrenzt erscheinen, da sie eine Auswahl bestimmter Literalitäten treffen und damit zugleich andere Literalitäten vernachlässigen (vgl. Hamilton/Barton 2000, S. 380). Vor allem Brian Street, Mary Hamilton und David Barton arbeiten in ihren Werken die Verquickung von Literalität und gesellschaftlichen Machtstrukturen heraus. Als eine soziale Praxis ist Literalität zutiefst mit gesellschaftlichen Interessen verknüpft, und neben kognitiven Kompetenzen spielen damit immer auch soziale und historische Aspekte eine Rolle im Hinblick darauf, was als Literalität sichtbar und bedeutsam wird (vgl. Street 1992; Barton/Hamilton 2000, S. 8). Insbesondere mächtige soziale Institutionen, wie zum Beispiel die Schule oder der Staat, setzen dominante Sichtweisen auf Literalität durch und tragen damit zugleich zu einer Marginalisierung anderer Literalitäten bei. Auch Bourdieu weist in seinem hierarchischen Gesellschaftsmodell auf den Zusammenhang von Literalität und gesellschaftlicher Macht hin. Er beschreibt die verschiedenen Interessen gesellschaftlicher Gruppen, sich beispielsweise mit Hilfe von Sprache und Literalität gegen andere abzugrenzen, um so die eigenen Privilegien zu sichern (vgl. Bourdieu 1982). Die Durchsetzung bestimmter „legitimer“ Formen von Literalität spiegelt somit die sozial entstandene Hierarchie in der Gesellschaft wider (vgl. Grotlüschen 2011, S. 29ff.).

Für den Umgang mit hierarchisch gestuften Kompetenzmodellen ist folglich bedeutsam, dass jegliche normative Annahmen innerhalb des Modells auf bestimmten Interessen und Entscheidungen basieren. Sowohl die Frage, welche Kompetenzen und Inhalte in ein Kompetenzmodell in welcher Hierarchie abgebildet sind, als auch die Bestimmung eines als „angemessen“ geltenden Mindestniveaus sind somit nicht naturgegeben, sondern im Rahmen sozialer Aushandlungs- und Deutungsprozesse entstanden. Sofern sie also sozial konstruiert sind, sind sie grundsätzlich auch veränderbar. Voraussetzung dafür aber ist, die zugrunde liegenden Interessen und Machtstrukturen aufzudecken und infrage zu stellen.

3. Kontroverse um ein angemessenes Mindestniveau der Grundbildung

Die Frage, welche Lese- und Schreibkompetenzen als mindestens angemessenen gelten, stellt sich heute vor allem mit Blick auf den Grundbildungsbegriff². Auch wenn bislang nur wenige Versuche unternommen wurden, eine allgemeinverbindliche Definition von Grundbildung vorzunehmen, und „kein einheitliches Verständnis von Grundbildung existiert“ (Tröster 2000, S. 17), so verweist der Begriff doch in aller Regel auf diejenigen „Minimalvoraussetzungen an Wissensbeständen, Kenntnissen, Fertigkeiten, personalen und sozialen Kompetenzen, die für Orientierung und aktives Handeln in der Gesellschaft notwendig sind“ (Döbert 1999). Neben der Frage, welche Themenkomplexe über das Lesen und Schreiben hinaus einer Grundbildung zuzurechnen sind und ob diese hierarchisch gefasst werden können, betont Anke Grotlüschen vor allem auch die Kontroverse um ein angemessenes Minimum (vgl. Grotlüschen et al. 2014, S. 54ff.). Im internationalen Kontext wird die Frage nach einem angemessenen Mindestniveau der Literalität Erwachsener über den sogenannten Level One beantwortet. Ausgangspunkt stellt die IALS-Studie und das dieser zugrunde liegende Kompetenzmodell dar. In Deutschland hingegen wird die Minimum-Diskussion vor allem über die leo-Studie und den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) geführt. Dabei zeigt sich, dass die Festlegung eines angemessenen Mindestniveaus immer auch politisch-normativen Interessen unterliegt.

3.1 IALS und Level One

Ziel der IALS-Studie war es, die grundlegenden Literalitätskompetenzen Erwachsener international vergleichend zu erfassen. Auf Basis des fünfstufigen Kompetenzmodells ist es möglich, einen differenzierten Einblick in die Kompetenzverteilung über verschiedene Länder hinweg zu geben. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass ein zwischen den Ländern variierender Anteil von 25 Prozent bis 75 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung unzureichende Literalitätskompetenzen aufweist und somit zur Risikogruppe gezählt wird (vgl. OECD/Statistics Canada 2000, S. xiii). Das Referenzkriterium hierfür bildet der IALS-Level 3. Während Level 1 und 2 für (zu) geringe Literalität stehen, wird Level 3 von OECD und Statistics Canada als ein angemessenes Mindestniveau verstanden, um mit den gesellschaftlichen Anforderungen im Alltag und im Beruf zurechtzukommen:

„Level 3 is considered a suitable minimum for coping with the demands of everyday life and work in a complex, advanced society. It denotes roughly the skill level required for successful secondary school completion and college entry. Like higher levels, it requires the ability to integrate several sources of information and solve more complex problems.“ (OECD/Statistics Canada 2000, S. xi)

2 Zum Grundbildungsbegriff vergleiche den Beitrag „Was ist Grundbildung?“ von Caroline Euringer in diesem Sammelband.

Derjenige Anteil der Bevölkerung, der Literalitätskompetenzen unterhalb dieses Mindestniveaus Level 3 aufweist, gilt als Risikogruppe, die folglich besonders in den öffentlichen Fokus gelangt. Betrachtet man allerdings die sich an IALS anschließende Diskussion in einigen Ländern, so lässt sich feststellen, dass das offizielle Mindestniveau von IALS-Level 3 nicht überall anerkannt und umgesetzt wird. Anhand von Berichten, die von etablierten Literalitätsforscher/innen verschiedener Länder im Rahmen des vom Centre for Literacy in Montréal, Kanada veranstalteten „Herbstseminars (Fall Institute 2011)“ veröffentlicht wurden, wird eine divergente Handhabung des Mindestniveaus deutlich, was zudem eine internationale Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschwert. Einige Länder, darunter auch Norwegen und Großbritannien, ziehen die Absenkung des Mindestniveaus auf den IALS-Level 2 und damit eine Fokussierung desjenigen Bevölkerungsanteils vor, der Kompetenzen im IALS-Level 1 aufweist.

In *Norwegen* kam es zu einer Herabsetzung des Mindestniveaus auf den IALS-Level 2 aufgrund des sowohl im IALS als auch in der Nachfolgestudie ALL relativ hohen Anteils an Personen, die Literalität unterhalb von Level 3 aufweisen. Laut Gabrielsen war es sehr schwierig, Akzeptanz dafür zu erlangen, dass entsprechend der OECD-Vorgabe sowohl Level 1 als auch Level 2 als Indikatoren für die Risikogruppen verwendet wurden (vgl. Gabrielsen 2011, S. 3). Daher wurden diejenigen Personen, die in mindestens einer der drei Literalitätsskalen Punktwerte innerhalb des Level 1 aufwiesen, als Risikogruppe neu gefasst. Die Konsequenz war eine Reduktion der von mangelnder Literalität Betroffenen von 33 Prozent auf 12 Prozent (IALS) und von 40 Prozent auf 15 Prozent (ALL) – Größenordnungen, die öffentlich und gerade auch bildungspolitisch sehr viel leichter kommunizierbar scheinen (vgl. a. a. O., S. 4).

In *Großbritannien* wurde das Mindestniveau ebenfalls auf IALS-Level 2 herabgesetzt. Die Risikogruppe umfasst lediglich den Anteil der Bevölkerung, der in IALS in allen drei Domänen Literalität innerhalb des Level 1 aufweist (ca. 22 % bis 23 %) und ist damit noch enger definiert als in Norwegen (vgl. Brooks 2011, S. 2). Diese Entscheidung hatte Konsequenzen auch für die Skills-for-Life-Strategie, die 2001 initiiert wurde: Die nationalen Curricula für Literalität und Numeralität wurden zum Zweck der Standardisierung an die IALS-Levelgrenzen angepasst. Die Folge war eine Anhebung der britischen Levelgrenzen, sodass diese exakt zu den IALS-Grenzen passten (vgl. a. a. O., S. 3).

Der IALS-Level 1 repräsentiert den untersten Kompetenzlevel innerhalb des fünfstufigen Kompetenzmodells von IALS. Personen mit Kompetenzen innerhalb des Level One sind beispielsweise nicht in der Lage, einem Beipackzettel eine direkte Information zu entnehmen, wie zum Beispiel die Angabe der für ein Kind korrekten Menge des Medikaments (vgl. OECD/Statistics Canada 2000, S. xiii). Wird der Level One als Referenz für unzureichende Literalitätskompetenzen verwendet, so gilt in 14 von 20 Ländern ein Bevölkerungsanteil von mindestens 15 Prozent als Risikogruppe (vgl. OECD/Statistics Canada 2000, S. xiii).

Deutlich wird anhand der IALS-Länderberichte, dass die Frage nach einem Mindestniveau von Literalität in den Ländern recht unterschiedlich beantwortet wird. Als Begründung werden häufig politisch motivierte Argumente herangezogen, die wiederum in Zusammenhang mit Finanzierungsfragen zu bringen sind (vgl. Euringer/

Heinemann 2014a). Besonders interessant ist dabei, dass die 2013 veröffentlichte PIAAC-Studie von der Festlegung eines Mindestniveaus absieht (vgl. Sticht 2013).

3.2 leo.-Studie und Alpha-Levels

Im Unterschied zu einigen anderen Ländern zogen die Ergebnisse von IALS in Deutschland zunächst keine unmittelbare bildungspolitische Reaktion nach sich. So nahm Deutschland zwar an der ersten Runde von IALS teil, die Ergebnisse – 14,4 Prozent der Bevölkerung auf dem IALS-Level 1 der Skala prose literacy (vgl. OECD/Statistics Canada 2000, S. 136) – wurden allerdings weder in der Bildungspolitik noch in der Öffentlichkeit zum Thema gemacht. Vermutlich war erst der PISA-Schock notwendig, um die öffentliche Aufmerksamkeit auch den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener zuzuwenden (vgl. Preißer 2004, S. 25; Grotlüschen/Linde 2007, S. 51).

Ein wichtiger Meilenstein war die 2011 von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebene leo.-Studie (Grotlüschen/Riekmann 2012), deren Ziel die Bereitstellung belastbarer Daten zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland war. Voraussetzung dafür waren die in dem Vorgängerprojekt „lea.-Literalitätsentwicklung für Arbeitskräfte“ entwickelten Alpha-Levels, die im Rahmen der leo.-Studie weiterentwickelt und empirisch geprüft wurden. Die Alpha-Levels stellen ein sechsstufiges Kompetenzmodell dar, welches auf 78 Kann-Beschreibungen basiert und den IALS-Level 1 in kleinere Einheiten unterteilt (vgl. Heinemann 2011, S. 90f.). Vor allem die untersten drei Kompetenzstufen – Alpha-Level 1-3 – sind dabei verstärkt in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit gelangt. Sie repräsentieren den funktionalen Analphabetismus und werden insofern als Referenzkriterium für unzureichende Lese- und Schreibkompetenzen herangezogen. Personen auf Alpha-Level 3 können zwar einzelne Sätze lesen und schreiben, sind allerdings nicht in der Lage, selbst einfache Texte sinnverstehend zu lesen und zu schreiben. Damit fehlen ihnen die Voraussetzungen, um an gesellschaftlichen Teilhabeprozessen partizipieren zu können (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012).

Auch im Kontext der von Bund und Ländern 2011 gemeinsam initiierten Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (BMBF/KMK 2012) ist von einem angemessenen Mindestniveau die Rede. Ziel der Nationalen Strategie ist es, die Zahl der erwachsenen funktionalen Analphabet/innen zu reduzieren und dazu beizutragen, dass „alle Erwachsenen ein Mindestmaß an Lese- und Schreibfertigkeiten (Literacy) verbunden mit einer ausreichenden Grundbildung“ (BMBF/KMK 2012, S. 1) erwerben. Im Hinblick auf Lesen und Schreiben werden dabei vor allem die Alpha-Levels 1-3 fokussiert. Man möchte die 7,5 Millionen von funktionalem Analphabetismus Betroffenen unterstützen, ergo Alpha-Level 1-3. Das soll aber nicht nur im Lesen und Schreiben geschehen, sondern auch auf andere Bereiche der Grundbildung ausgeweitet werden, wie zum Beispiel der Verkehrssprache, einer ersten Fremdsprache oder auch weiteren Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe (a. a. O., S. 1).

Was allerdings als ein angemessenes Mindestmaß an Lese- und Schreibfertigkeiten bzw. weiteren Grundbildungsaspekten gelten kann, wird und wurde bislang nicht abschließend geklärt. Einzig im deutschen Zuwanderungsgesetz findet sich die Setzung eines Mindestniveaus zur Beherrschung der deutschen Sprache. Diese wird über den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorgenommen.

3.3 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) gilt als eines der einflussreichsten Kompetenzmodelle für den Spracherwerb. Er hat nicht nur europaweite Akzeptanz gefunden, sondern beeinflusst auch maßgeblich die Sprachkursorganisation der Weiterbildungsanbieter, insbesondere hinsichtlich der Planung von Kursübergängen, -inhalten und Prüfungen, zum Beispiel regulärer Fremdsprachenkurse wie Englisch und Französisch. Aber auch die bundesweit implementierten Integrationskurse, die sich an Migrantinnen und Migranten mit unzureichenden Deutschkenntnissen richten, werden durch den GER strukturiert (vgl. Euringer/Heinemann 2014b, S. 195f.). Insgesamt umfasst der GER sechs hierarchisch ansteigende Kompetenzstufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2), welche die Beherrschung der deutschen Sprache vom Anfängerniveau bis zur muttersprachlichen Beherrschung ausdifferenzieren. Die zu messenden Kompetenzen werden dabei in Hörverständnis, Lese- und Schreibkompetenz sowie das mündliche Ausdrucksvermögen unterteilt. Die Stufen A1–A2 verweisen auf elementare Sprachverwendung, B1–B2 auf selbstständige Sprachverwendung und C1–C2 auf kompetente Sprachverwendung (vgl. Trim 2001, S. 35).

Bedeutsam im Hinblick auf die Festlegung eines Mindestniveaus ist, dass im deutschen Zuwanderungsgesetz das GER-Niveau B1 als Voraussetzung zur Erlangung der deutschen Staatsbürgerschaft gilt. B1 beinhaltet laut GER folgende Kompetenzen:

„Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.“ (Trim 2001, S. 35)

Dabei ist allerdings offen, in welchem Verhältnis die Stufen des GER zu den Alpha-Levels und dem Kompetenzmodell aus IALS stehen bzw. inwieweit die dort gesetzten Mindestniveaus miteinander vergleichbar sind. Aus der leo.-Studie liegen hierzu lediglich erste Hinweise vor, die eine Äquivalenz von Alpha-Level 4, GER B1 und IALS-Level 1 nahelegen (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 64f.). Ein umfassender empirischer Vergleich von Alpha-Levels und GER wird im Rahmen der Verlinkungsstudie vorgenommen und nun im Folgenden dargestellt.

4. Verlinkungsstudie: Methodisches Vorgehen

Ziel der Verlinkungsstudie ist es, die Alpha-Levels zu den Stufen des GER ins Verhältnis zu setzen. Dabei liegt der Fokus darauf, wie sich die Stufen beider Kompetenzmodelle zueinander in Relation setzen lassen und wie sich die bildungspolitisch als Mindestniveau anerkannte GER-Stufe B1 zu den Alpha-Levels verhält. Da sowohl die Alpha-Levels als auch die Stufen des GER hierarchische Kompetenzmodelle darstellen, die auf Basis der Item Response Theory (IRT) empirisch auf ansteigende Schwierigkeiten geprüft wurden, eignet sich eine empirische Verlinkungsmethode, welche sich die IRT-Skalierung zunutze macht. Im Folgenden wird zunächst auf das empirische Verfahren der IRT-Verlinkung eingegangen und im Anschluss daran die Erhebung und Auswertung der Daten erläutert.

4.1 Verlinkung auf Basis der Item Response Theory

Die IRT stellt eine probabilistische Testtheorie dar, welche zur Entwicklung und Auswertung von Tests verwendet wird. Der Grundansatz der IRT besteht in der Berechnung der Wahrscheinlichkeit, eine Testaufgabe korrekt zu lösen. Dabei nimmt das sog. Rasch-Modell als einfachstes IRT-Modell an, dass diese Wahrscheinlichkeit von nur zwei Variablen abhängt, nämlich zum einen von der Fähigkeit der Person und zum anderen von der Schwierigkeit des Items (vgl. Embretson/Reise 2000, S. 45f.). Beide Parameter werden auf einer gemeinsamen Skala dargestellt, sodass folgende Aussagen gelten: Übersteigt die Fähigkeit der Person die Schwierigkeit des Items, so wird die Person das Item zu einer hohen Wahrscheinlichkeit korrekt lösen. Übersteigt hingegen die Schwierigkeit des Items die Fähigkeit der Person, so wird die Person das Item zu einer hohen Wahrscheinlichkeit nicht korrekt lösen. Je höher dabei die Schwierigkeit eines Items ist, desto schwieriger bzw. weniger wahrscheinlich ist es, dass eine Person mit einem bestimmten Kompetenzlevel dieses Item korrekt löst (vgl. Embretson/Reise 2000, S. 49). Das Rasch-Modell eignet sich aufgrund dieser Annahmen nicht nur, um die Fähigkeit einer Person zu schätzen, sondern auch die Schwierigkeit der Testitems zu bestimmen. Beide Parameter werden im Rahmen von iterativen Näherungsverfahren gemeinsam geschätzt und auf einer gemeinsamen Skala abgetragen. Einer Verlinkung zweier Kompetenzmodelle auf Basis von IRT macht sich dies zum Vorteil, indem eine gemeinsame Schätzung der Schwierigkeiten von Items unterschiedlicher Kompetenzmodelle auf einer gemeinsamen Skala vorgenommen wird. Auf diese Weise ist es möglich, die Itemschwierigkeiten beider Kompetenzmodelle im Verhältnis zueinander zu beurteilen.

Zur Verlinkung von Kompetenzmodellen auf Basis der IRT existieren unterschiedliche Verfahren. Kang und Petersen (2009, S. 4f.) heben insbesondere drei Verlinkungsmethoden auf Basis von IRT hervor: „concurrent calibration“, „separate calibration with linking“ und „fixed item parameter calibration (FIPC)“. Bei der „concurrent calibration“ werden die Itemparameter zweier Kompetenzmodelle gleichzeitig in einem einzigen Kalibrierungsschritt geschätzt und auf einer gemeinsamen Skala abgetragen. Das zweite Verfahren „separate calibration with linking“ schätzt die Itemparameter beider Modelle zunächst in getrennten Kalibrierungsvorgängen. Mittels einer linearen Transformation werden dann in einem zweiten Schritt die

Itemschwierigkeiten des einen Modells auf die Skala des anderen Modells übertragen. Auch beim dritten Verlinkungsverfahren, der „fixed item parameter calibration (FIPC)“, werden die Itemparameter zunächst separat geschätzt. Um beide Kompetenzmodelle schließlich auf einer gemeinsamen Skala darzustellen, werden allerdings anstelle einer linearen Transformation die Items des einen Modells als Ankeritems fixiert und alle übrigen Items entlang der so entstandenen Referenzskala geschätzt.

Zur Verlinkung der Alpha-Levels mit den Stufen des GER bietet sich die Anwendung des dritten Verfahrens „fixed item parameter calibration“ an, da sie eine Fixierung aller Items auf der leo.-Alpha-Level-Skala zulässt und zudem mithilfe der Analysesoftware ConQuest komfortabel durchgeführt werden kann. Dazu werden zunächst alle Testitems der beiden zu verlinkenden Kompetenzmodelle in einem Näherungsverfahren auf einer gemeinsamen Skala geschätzt (*Skalierung*). Um eine Aussage dahingehend zu ermöglichen, auf welchem Alpha-Level Lese- und Schreibkompetenzen erforderlich sind, um Aufgaben auf B1-Niveau des GER zu bestehen, werden alle Itemschwierigkeiten auf die bundesweit normierte Skala der leo.-Studie transformiert (*Normierung*). Dazu werden alle Items, die sich auf die Alpha-Levels beziehen, als Ankeritems auf ihre aus der leo.-Studie bekannten Schwierigkeiten fixiert und alle übrigen Items erneut geschätzt (vgl. Abbildung 1). Das Ergebnis ist die Relationierung aller Testitems nach ihren Schwierigkeiten auf der nun gemeinsamen leo.-Skala.

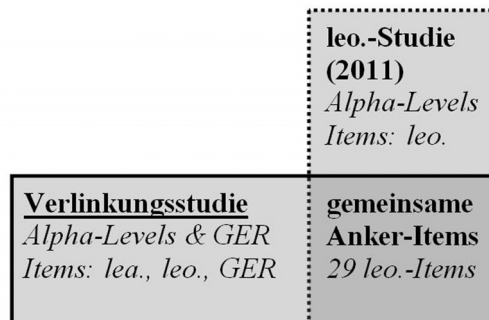


Abbildung 1: Design der Verlinkung von Alpha-Levels und GER mittels Ankeritems

4.2 Erhebung und Auswertung der Daten

Voraussetzung für die Verlinkung der Alpha-Levels mit den Stufen des GER unter Anwendung des Verlinkungsverfahrens „fixed item parameter calibration“ ist das Vorliegen von Testdaten zu einer repräsentativen Auswahl von Items beider Kompetenzmodelle. Die Items müssen von denselben Personen durchlaufen werden, um sie auf einer gemeinsamen Skala abbilden und schließlich beurteilen zu können, welche Items im Verhältnis zueinander leichter bzw. schwieriger zu lösen sind. Dazu wurde ein Testheft mit 13 Aufgaben zum Lesen und Schreiben zusammengestellt, die 85 Items zu folgenden Kompetenzmodellen bzw. Instrumenten enthalten:

- 58 Items zu den Alpha-Levels (Alpha Level 1 bis >4); davon 29 Items aus der leo.-Studie und 29 Items aus der lea.-Diagnostik
- 27 Items zum GER (A1–B1); davon 22 aus dem Deutschtest für Zuwanderer (DTZ) und 5 Items aus Start Deutsch 2

Die Schwierigkeit der Items verteilt sich dabei wie folgt entlang der Niveaustufen beider Kompetenzmodelle:

Tabelle 1: Anzahl der Items je Kompetenzstufe und -modell

	Alpha-Levels					GER-Stufen				
Level	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	$>\alpha 4$	A1-B1	A2	A2/B1	B1	k.A. ¹
Anzahl Items	5	13	16	17	7	4	10	2	5	6

1 Es liefen zusätzlich zehn Items mit, die bisher noch nicht erprobt wurden. Eine empirische Schwierigkeit liegt daher nicht vor, theoretisch sind sie im Bereich A2/B1 anzusiedeln.

Die meisten der Items sind dichotom (1/0) nach dem Rasch-Modell skaliert. Lediglich vier Items aus dem DTZ weisen eine polytome Skalierung (0–5) nach dem Partial Credit Modell auf, können aber unter Heranziehung der Item-Thresholds äquivalent zu den Itemschwierigkeiten der übrigen Items für die Verlinkung genutzt werden (vgl. Embretson/Reise 2000, S. 96, 105f.; Moosbrugger 2012, S. 265f.).

Die *Erhebung* der Testdaten fand von Juli bis September 2012 sowie von Februar bis März 2013 in Hamburg statt, insgesamt 441 Personen nahmen an der Erhebung teil. Unter dem Motto „Teste den Test“ wurden die Testhefte dort im Face-to-Face-Setting mit jeweils einem/einer Interviewer/in in einem Zeitrahmen von ca. einer Stunde bearbeitet. Das Sample der Testteilnehmer/innen ist nicht repräsentativ. Es enthält überproportional viele Menschen mit geringen Bildungsabschlüssen und in prekärer beruflicher Situation. Ein Großteil der Personen nahm zeitgleich an Alphabetisierungs- oder Integrationskursen in Hamburg teil oder war bei Hamburger Beschäftigungsträgern in sogenannten Ein-Euro-Jobs, das heißt Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung, beschäftigt. Menschen mit Migrationshintergrund sind in dem Sample enthalten, sofern sie mündlich gut genug Deutsch sprechen, um die Testaufgaben zu verstehen. Für die Zusammenstellung des Samples wurde gezielt im Level One gesucht, damit auch die sehr leichten Testitems noch Schwierigkeiten aufweisen. Sobald ein Item von allen Personen im Sample gelöst bzw. nicht gelöst wird, ist die Berechnung eines stabilen Schwierigkeitswerts kaum mehr möglich, das heißt das Item wird für die Verlinkung unbrauchbar.

Nach der Aufbereitung der Testdaten in SPSS wurde mithilfe der Analysesoftware ConQuest die *Verlinkung* durchgeführt. Wichtig für die Güte der Verlinkung ist dabei die Einhaltung statistischer Qualitätswerte. Die Rasch-Homogenität der Items wurde über die Abweichungsquadrate (Meansquares, MNSQ) geprüft, die möglichst nahe 1 liegen sollte. Alle Items, deren MNSQ über 1.33 liegt, wurden aus der Verlinkung entfernt (vgl. Grotluschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 63). Zudem wurden nur solche Items als Ankeritems verwendet, die eine gewisse Stabilität aufwiesen. Dazu wurde ein grafischer Modelltest für die 29 leo.-Items gerechnet, wobei die Itemschwierigkeiten aus der gemeinsamen Skalierung mit den zu fixierenden Itemschwierigkeiten aus der leo.-Studie korreliert wurden. Zu stark von der

Regressionsgeraden abweichende Items wurden im Zuge der Verlinkung nicht fixiert, sondern mit den übrigen Items frei geschätzt. Insgesamt wurden neun der insgesamt 85 Items aufgrund abweichender MNSQ entfernt, deren Ursache vermutlich in extremen Itemschwierigkeiten liegt (vgl. Kelava/Moosbrugger 2012, S. 83). Von den insgesamt 29 leo.-Items konnten 21 Items als Ankeritems fixiert werden.

5. Darstellung der Hauptergebnisse

Die Ergebnisse der Verlinkung von Alpha-Levels und GER lassen sich auf zwei Hauptaspekte komprimieren. Zum einen zeigen sie auf, dass der Vergleich von Kompetenzmodellen zur Erst- und Zweitsprache auf einem zufriedenstellenden statistischen Niveau möglich ist. Zum anderen machen sie deutlich, in welchem Verhältnis die Alpha-Levels zu den Stufen des GER und hier vor allem zu der Stufe B1 stehen. Beide Hauptergebnisse werden im Folgenden näher betrachtet.

Vergleichbarkeit von Alpha-Levels und GER

Voraussetzung für die empirische IRT-Verlinkung zweier Kompetenzmodelle und die Abbildung dieser auf einer gemeinsamen Skala ist, dass beide Kompetenzmodelle dasselbe Konstrukt messen (vgl. Moosbrugger 2012, S. 229). Daher steht zunächst die Frage im Raum, inwieweit dies bei den Alpha-Levels und dem GER überhaupt zutrifft – denn während die Alpha-Levels die Lese- und Schreibkompetenz Erwachsener mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache messen, bezieht sich der GER explizit auf die Erfassung von Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache, wobei Lesen und Schreiben einen Teil darstellen. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass *nicht* von einer Äquivalenz der *Lernprozesse* ausgegangen wird. Unterschiede im Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz bei Personen mit Deutsch als Erstsprache und Personen mit Deutsch als Zweit-/Fremdsprache werden anerkannt, spielen aber im Hinblick auf die Verlinkung der Kompetenzmodelle keine Rolle. Beide Kompetenzmodelle enthalten Items, die bestimmte Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenz Erwachsener stellen. Die Annahme, dass diese für den alltäglichen Umgang mit Schriftsprache notwendig sind, müsste für beide Personengruppen in ähnlicher Weise gelten – ganz gleich, ob diese Kompetenzen im Rahmen von Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenlernen erworben wurden. Eine Äquivalenz wird also vielmehr bezüglich der *Lese- und Schreibanforderungen* beider Kompetenzmodelle unterstellt.

Die statistischen Parameter zur Güte der Verlinkung beider Kompetenzmodelle lassen auf eine zufriedenstellende Verlinkung beider Kompetenzmodelle schließen. Von den insgesamt 85 Items konnten 76 Items – davon 55 Alpha-Level Items und 21 GER Items – auf der gemeinsamen Skala abgebildet werden. Ein grafischer Modelltest zur Prüfung von Item-Homogenität bestätigt die Annahme mit einer hohen Korrelation von $R^2=0.9$.

Relation der Alpha-Levels zu den Stufen des GER

Auf Basis der Vergleichbarkeit beider Kompetenzmodelle lassen sich schließlich Aussagen zum Verhältnis beider Kompetenzmodelle zueinander ableiten. Abbildung 2 zeigt die relative Anordnung der Items beider Kompetenzmodelle auf der gemeinsamen Skala. Die hierarchisch angeordneten Schichten repräsentieren die gemeinsame Skala, die von Alpha-Level 1 bis Alpha-Level >4 reicht. Die Boxplots innerhalb dieser Schichten verweisen auf die Schwierigkeiten der GER-Items und zeigen die Lage der GER-Stufen im Verhältnis zu den Alpha-Levels an – jeweils getrennt dargestellt für die Lese- bzw. Schreibkompetenz.

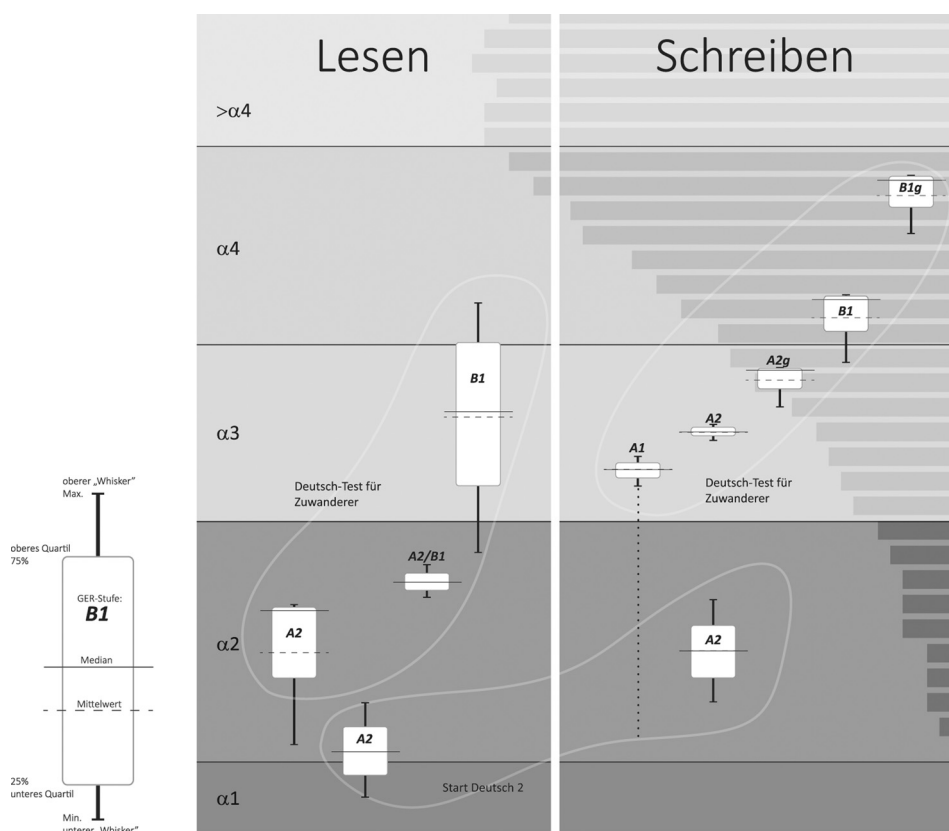


Abbildung 2: Relation der Alpha-Levels zu den Stufen des GER

Hinsichtlich der Relation beider Kompetenzmodelle zeigt sich, dass die GER Lesen-Items um etwa einen halben Alpha-Level leichter sind als die GER Schreiben-Items: GER A2 Lesen ist ungefähr gleich schwierig wie ein unterer bis mittlerer Alpha-Level 2, während die Schwierigkeit von GER A2 Schreiben ungefähr von einem mittleren Alpha-Level 2 bis hin zu einem mittleren Alpha-Level 3 reicht. In ähnlicher Weise entspricht der GER B1 Lesen ungefähr dem Alpha-Level 3, während GER B1 Schreiben hinsichtlich der Schwierigkeit bis in den Alpha-Level 4 reicht.

Zur Veranschaulichung sind in Tabelle 2 die Kann-Beschreibungen bzw. Kompetenzen für Schreiben auf Alpha-Level 4 und Niveaustufe GER B1 einander gegenübergestellt.

Tabelle 2: Schreiben auf Alpha-Level 4 und GER-Stufe B1

Schreiben Alpha-Level 4	Schreiben GER B1
<p><i>Kann-Beschreibungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kann die Auslautverhärtung bei Adjektiven beachten • Schreibung aufeinanderfolgender gleicher Buchstaben bei Wortzusammensetzungen • Kann Längenzeichen verwenden I • Kann die Vorsilbe „ver“ richtig schreiben • Kann s-Laute richtig verwenden • Kann Kürzungszeichen verwenden • Kann bei definitiv abstrakten Substantiven Großschreibung beachten • Kann Wortfugen erkennen und schreiben • Kann zusammengesetzte Wörter richtig getrennt bzw. zusammen schreiben • Kann Komma bei Aufzählungen beachten • Kann einen Satz mindestens lautgetreu schreiben <p><i>Aufgabenmerkmale</i></p> <p>Schriftelement: Wörter, Sätze</p> <p>Symbollänge: Buchstabenzahl bis max. 19; max. fünfsilbige Wörter;</p> <p>Satzlänge: max. 11 Wörter (Aufgabenkontext: Textlänge max. 13 Sätze)</p> <p>Phonemstufe 4 (Reuter-Liehr): Konsonantenhäufung mit Stoppkonsonanten: ck, tz</p> <p>Phonemstufe 5 (Reuter-Liehr): Dehnung von Selbstlauten ie, ah, eh, üh, ih</p> <p>Phonemstufe 6 (Reuter-Liehr): ß am Anfang einer Silbe</p> <p>Gebräuchlichkeit: bis GER B1: Wörter mit höherem Abstraktionsgrad</p> <p>Strategie: alphabetisch, orthographisch und morphematisch</p> <p>(Grotlüschen et al. 2010, S. 38)</p>	<p><i>Kriterien zur Selbstbeurteilung</i></p> <p>Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache, zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.</p> <p>(Trim 2001, S. 36)</p> <p><i>Auswertungskriterien DTZ</i></p> <p>I Inhaltliche Angemessenheit/Aufgabenbewältigung</p> <p>Alle vier Leitpunkte bearbeitet, Kooperation des Lesers erforderlich. Oder: Drei Leitpunkte angemessen bearbeitet.</p> <p>II Kommunikative Gestaltung</p> <p>Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel (z. B. Höflichkeitsformeln) benutzt. Kann eine Reihe kurzer und einfacher Einzelelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung verbinden.</p> <p>III Korrektheit</p> <p>Im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.</p> <p>IV Wortschatz</p> <p>Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können. Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken.</p> <p>(telc 2009, S. 32f.)</p>

Die Ergebnisse bestätigen zudem deutlich die hierarchische Konstruktion beider Kompetenzmodelle. Sowohl die Items der Alpha-Levels als auch die Items des GER weisen zunehmende Schwierigkeitsparameter bei ansteigender Level- bzw. Stufenzuordnung auf. Dabei lassen sich keine nennenswerten Brüche oder Über-

schneidungen der Stufen feststellen. Lediglich die A2-Items aus dem GER-Test „Start Deutsch 2“ unterscheiden sich in ihrer Schwierigkeit von den Items aus dem DTZ, was auf Skalierungsprobleme schließen lässt. Während die A2-Items aus Start Deutsch 2 das Übertragen von einzelnen Wörtern in ein Formular erfordern, werden A1- und A2-Items im DTZ im Rahmen einer anspruchsvollen Schreibaufgabe geprüft. Hierzu müssen ein Text gelesen und bestimmte Informationen in Form eines Briefes niedergeschrieben werden. Im Rahmen der Datenerhebung wurde diese DTZ-Aufgabe, die aufgrund der hohen Anforderungen am Ende des Testhefts positioniert war, von neun Prozent der Teilnehmenden mit vorwiegend niedrigen Lese- und Schreibkompetenzen abgebrochen – entweder trauten sie sich die Aufgabe nicht zu oder die Bearbeitungszeit von einer Stunde war überschritten. Die im Vergleich zu den Items von Start Deutsch 2 eher hohen empirischen Schwierigkeiten der A1- und A2-Items aus dem DTZ lassen sich vermutlich so erklären, dass nur Personen mit einer Lese- und Schreibkompetenz von mindestens Alpha-Level 2-3 die Brief-Aufgabe überhaupt wenigstens auf A1-Niveau lösen konnten. Angenommen wird allerdings, dass bei einer ausreichenden Vorbereitung auf die Testaufgaben, wie es in den Integrationskursen sehr wohl geschieht, die Briefaufgabe auf A1- und A2-Niveau sehr viel leichter zu lösen ist.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Ergebnisse der Verlinkung keinen Vergleich individueller Kompetenzniveaus bzw. Fähigkeiten zulassen, sondern die Aussagekraft auf den Vergleich von Aufgabenschwierigkeiten bzw. -anforderungen beschränkt bleibt. Dies hat seine Ursache in den unterschiedlichen Auswertungsverfahren bei der Berechnung der individuellen Fähigkeitswerte: Während der Alpha-Level einer Person auf Basis der probabilistischen Testtheorie IRT geschätzt wird, erfolgt die Ermittlung des GER-Kompetenzniveaus im Start Deutsch 2 und DTZ anhand eines Punktwertes, der nach klassischer Testtheorie ermittelt wird. Die Aussage, dass eine Schreibkompetenz auf Alpha-Level 4 dem Kompetenzniveau GER B1 entspricht, ist somit nicht korrekt, sondern: Die Itemschwierigkeit auf Alpha-Level 4 ist vergleichbar zu der Itemschwierigkeit auf GER-Stufe B1, wenn man beide Modelle auf einer Skala abbildet.

6. Fazit und Ausblick

Die Frage, in welchem Verhältnis die Alpha-Levels zu den Stufen des GER stehen, ist nicht nur aufgrund einer besseren Vergleichbarkeit und Kommunizierbarkeit der Alpha-Levels im europäischen Raum bedeutsam, sondern spielt vor allem auch aus bildungspolitischen Gründen eine wichtige Rolle: Bis zu welchem Mindestniveau eine Finanzierung und Förderung von Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener beispielsweise im Rahmen einer Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung als angemessen gilt, wird derzeit in Deutschland über die Alpha-Levels 1-3 im Hinblick auf Lesen und Schreiben bestimmt. Zugleich aber legt das deutsche Zuwanderungsgesetz die Beherrschung von Deutsch auf einem Mindestniveau von GER B1 als Voraussetzung dafür fest, die deutsche Staatsbürgerschaft zu erlangen. Die Ergebnisse der Verlinkungsstudie zeigen, dass zumindest im Hinblick auf Schreiben der Alpha-Level 4 mit der Schwierigkeit der GER-Stufe B1 vergleichbar ist. Beim Lesen liegt der Alpha-Level 4 ober-

halb von GER B1. Würde man also im Rahmen einer Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung – beispielsweise wie im Zuwanderungsgesetz – die GER-Stufe B1 als angemessenes Mindestniveau setzen, so wäre hinsichtlich des Schreibens auch noch der Alpha-Level 4 förderungswürdig.

Gerade auch mit Blick auf die im Oktober 2013 veröffentlichten PIAAC-Ergebnisse stellt sich die Frage nach einem Mindestniveau erneut. Denn hier wird im Gegensatz zur Vorgängerstudie IALS explizit von der Festlegung eines Mindestniveaus abgesehen. Dieses ließe sich, so Sticht (2013), nicht eindeutig aus dem Kompetenzmodell der OECD ableiten. Gleichzeitig kommt es allerdings – und das ist auch in Deutschland festzustellen – zu einer Verengung des Blicks auf eine an den Anforderungen des Arbeitsplatzes orientierte Literalität. Anstelle der Definition eines Mindestniveaus wird stattdessen von „over-skilled“ bzw. „under-skilled“ gesprochen – die Referenz für ausreichende Literalität bilden nunmehr die beruflichen Anforderungen am Arbeitsplatz (OECD 2013, S. 170). An dieser Stelle ist zu fragen, welche gesellschaftlichen Gruppen die Legitimität besitzen, ausreichende Grundbildung zu definieren. Sollte die Festlegung eines angemessenen Mindestniveaus zukünftig auf beruflich-wirtschaftliche Erfordernisse ausgerichtet werden, die die Maßgabe dessen darstellen, was von Seiten des Staates dem Einzelnen mindestens zu lernen zugestanden wird?

Der vorgenommene Exkurs zu den *New Literacy Studies* und Bourdieu macht die Verquickung von hierarchischen Literalitätsmodellen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen besonders deutlich. Angenommen wird, dass Literalität zwar grundsätzlich hierarchisch konstruiert werden kann, solche Konstruktionen allerdings immer im Hinblick auf zugrunde liegende Interessen und Machtverhältnisse zu hinterfragen sind. Sowohl die Alpha-Levels als auch die Stufen des GER implizieren gesellschaftliche Aushandlungsprozesse im Hinblick darauf, was als angemessene Literalität gilt und was nicht. Auch die Festlegung von Mindestniveaus – Alpha-Level 4 und GER B1 – ist insofern als sozial ausgehandelte, normative Entscheidung zu verstehen, die immer auch anders hätte getroffen werden können – beispielsweise durch die Wertung von Literalität nach Maßgabe der jeweiligen Arbeitsplatzanforderungen, wie es derzeit in PIAAC geschieht. Nur indem solche normativen Entscheidungen transparent und zum Gegenstand von Diskussion gemacht werden, wird es schließlich auch möglich, diese infrage zu stellen und ggf. zu verändern. Die Verlinkungsstudie versteht sich somit als Ausgangspunkt für weitere Diskussionen und Aushandlungsprozesse im Hinblick auf ein angemessenes Mindestniveau der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener.

7. Literatur

- Barton, David (1994): *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, David; Hamilton, Mary (2000): *Situated literacies. Reading and writing in context*. London [u. a.]: Routledge.
- BMBF/KMK (2012): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016. http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung%281%29.pdf, zuletzt geprüft am 27.01.2014.

- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brooks, Greg (2011): A tale of IALS's influence (or not) in the UK. http://www.centrefor-literacy.qc.ca/sites/default/files/Brooks_England%20Country%20Story.pdf, zuletzt geprüft am 27.01.2014.
- Döbert, Marion (1999): Grundbildung. http://socioweb.leuphana.de/lexikon/lex_geb/begriffe/grundbil.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.
- Embretson, Susan E.; Reise, Steven P. (2000): Item response theory for psychologists. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Euringer, Caroline; Heinemann, Alisha (2014a): Bildungspolitische Konsequenzen (inter-)nationaler Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz. Zur Relevanz der Bestimmung eines Mindestniveaus in der Alphabetisierung. In: REPORT, Jg. 37, H. 2, S. 29–38.
- Euringer, Caroline; Heinemann, Alisha (2014b): Die Alpha-Levels und ihr Verhältnis zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Ein Weg zur Leistungsbeschreibung bei gering Qualifizierten. In: Projektträger im DLR (Hrsg.): Kompetenzen von gering Qualifizierten. Befunde und Konzepte. Bielefeld: Bertelsmann, S. 191–204.
- Gabrielsen, Egil (2011): IALS in Norway. http://www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Gabrielsen_NorwayCountryStory.pdf, zuletzt geprüft am 27.01.2014.
- Grotlüschen, Anke (2011): Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Grotlüschen, Anke; Kretschmann, Rudolf; Quante-Brandt, Eva; Wolf, Karsten D. (Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster: Waxmann, S. 13–39.
- Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska; Euringer, Caroline; Heinemann, Alisha M. (2014): Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen. In: Felden, Heide von; Schmidt-Lauff, Sabine; Pätzold, Henning (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 51–65.
- Grotlüschen, Anke; Dessinger, Yvonne; Heinemann, Alisha M.; Schepers, Claudia (2010): Alpha-Levels Schreiben. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/09/Kompetenzmodell-Schreiben.pdf>, zuletzt geprüft am 29.07.2013.
- Grotlüschen, Anke; Linde, Andrea (2007): Literalität nach der Schulzeit. Kooperation von Primarstufe, Lehrerbildung und den Grundbildungsangeboten der Erwachsenenbildung. In: Grotlüschen, Anke; Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz. Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster: Waxmann, S. 48–56.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): leo. – Level-One Studie. Methodische Herausforderungen. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 54–75.
- Hamilton, Mary; Barton, David (2000): The International Adult Literacy Survey: What does it really measure. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 46, H. 5, S. 377–389.
- Heinemann, Alisha M. B. (2011): Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Grotlüschen, Anke; Kretschmann, Rudolf; Quante-Brandt, Eva; Wolf, Karsten D. (Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster: Waxmann, S. 86–107.
- Kang, Taehoon; Petersen, Nancy (2009): Linking Item Parameters to a Base Scale. In: ACT Research Report Series, H. 2. http://www.act.org/research/researchers/reports/pdf/ACT_RR2009-2.pdf, zuletzt geprüft am 21.06.2013.

- Kelava, Augustin; Moosbrugger, Helfried (2012): Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilung. In: Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin [u.a.]: Springer, S. 75–102.
- Moosbrugger, Helfried (2012): Item-Response-Theory (IRT). In: Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin [u.a.]: Springer, S. 227–274.
- OECD (1995): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris: OECD.
- OECD/Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>, zuletzt aktualisiert am 04.10.2013.
- Preißer, Rüdiger (2004): Das Kompetenzkonzept von PISA und IALS. Neue Impulse für die Erwachsenenbildung durch internationale Vergleichsstudien. In: REPORT, Jg. 27, H. 4, S. 25–33.
- Sticht, Tom (2013): Better Equity and Fewer Unsupported Inferences Coming in the PIAAC. <https://community.lincs.ed.gov/bulletin/new-data-about-adult-literacy-around-world-piaac>, zuletzt geprüft am 30.07.2013.
- Street, Brian V. (1992): Sociocultural Dimensions of Literacy. Literacy in an International Context. In: UNESCO-Institut für Pädagogik (Hrsg.): The Future of Literacy and The Literacy of the Future. Hamburg, S. 41–53.
- Street, Brian V. (2003): What's "new" in the New Literacy Studies. Critical approaches to literacy in theory and practice. In: Current Issues in Comparative Education, Jg. 5, H. 2, S. 77–91.
- Street, Brian V. (1984): Literacy in theory and practice. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Telc (2009): Deutsch-Test für Zuwanderer. Übungstest 1. Prüfungsvorbereitung. http://www.telc.net/fileadmin/user_upload/deutsch-test-fuer-zuwanderer_uebungstest_1_1_.pdf, zuletzt geprüft am 30.07.2013.
- Trim, John (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt.
- Tröster, Monika (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 12–27.
- UNESCO (2007): Standard-setting at UNESCO, Volume 2: Conventions, recommendations, declarations, and charters adopted by UNESCO (1948-2006). Leiden: BRILL.

Stärken zweier Leitstudien für die Weiterbildung

PIAAC und leo. – Level-One Studie im Vergleich

Anke Grotlüschen, Alisha M. B. Heinemann, Barbara Nienkemper

Abstract

Die aktuellen PIAAC-Ergebnisse bestätigen im internationalen Vergleich die Besorgnis erregenden Daten der nationalen leo. – Level-One Studie¹, die 2011 in Deutschland 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung als funktionale Analphabet/inn/en identifizieren konnte. Beide Studien wirken mit ihren Ergebnissen stark in die aktuellen bildungspolitischen Diskussionen zu Fragen der Grundbildung ein. Um die Stärken beider Studien für den Weiterbildungsbereich herauszuarbeiten, wird zunächst in einem kurzen Überblick das Forschungsdesign der beiden Studien gegenübergestellt.² Die jeweils erhobenen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung werden miteinander verglichen, um abschließend nicht so sehr die Vergleichbarkeit, sondern vielmehr die Komplementarität der Studien herauszustellen.

1. Die Zielsetzung beider Studien im Vergleich

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) kann nach der Veröffentlichung der Daten aus dem *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) am 8. Oktober 2013 ein weiteres Mal aufzeigen, wie notwendig eine vermehrte Förderung der Grundbildung bei Erwachsenen ist, wenn allein in Deutschland zum Beispiel 17,5 Prozent der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (16 bis 65 Jahre) in der Lesekompetenz lediglich die unterste Kompetenzstufe erreichen (14,2%) oder sogar darunter liegen (3,3%). Die Ergebnisse der nationalen leo. – Level-One Studie wiesen im Jahr 2011 darauf hin, dass 14,5 Prozent der erwerbsfähigen deutschen Bevölkerung als funktionale Analphabet/inn/en gelten können. Ein Vergleich beider Studien liegt daher nahe und wird in diesem Beitrag diskutiert.

Ziel der PIAAC-Studie war es, die zentralen Grundkompetenzen in der erwachsenen Bevölkerung, die als bedeutungsvoll für die erfolgreiche Teilhabe an der heutigen Gesellschaft gelten, international vergleichend zu erheben. Dazu zählen unter anderem die Lesekompetenz, die alltagsmathematische Kompetenz und das technologiebasierte Problemlösen. Diese Kompetenzen gelten als Voraussetzung, um darauf basierend weitere gesellschaftlich relevante Kompetenzen zu erwerben (vgl. Rammstedt 2013, S. 11). Die an PIAAC angeschlossene Zusatzstudie *Competencies*

1 Die leo. – Level-One Studie wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W135900 gefördert.

2 Dieser Artikel stellt einen Re-Abdruck des Artikels dar, der erschienen ist unter dem Titel „Stärken zweier Leitstudien für die Weiterbildung: PIAAC und leo. – Level-One Studie im Vergleich“. In: Report 3/2014: Kompetenzen im Erwachsenenalter – Befunde aus der Bildungsforschung. S. 29–37.

in Later Life (CiLL) untersucht in Deutschland zusätzlich ein Sample von Personen bis zum 80. Lebensjahr, um weitere Informationen über Kompetenzerhalt und -verlust erheben zu können. Die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) gemeinsam mit GESIS, der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität Tübingen verantwortete Studie zeigt dabei einen auffälligen Leistungsabfall der älteren Bevölkerung bezüglich der in PIAAC gemessenen Kompetenzen auf. Das Kompetenzniveau der 76- bis 80-Jährigen ist in Deutschland nahezu eine Kompetenzstufe niedriger als das der zehn Jahre Jüngeren (vgl. Schmidt-Hertha u. a. 2014).

Das Ziel der leo. – Level-One Studie, die sich nur auf die deutsche Bevölkerung bezieht und auf die Kompetenzen Lesen und Schreiben fokussiert, war es, die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus bei deutsch sprechenden Erwachsenen zu erheben. Die untersuchten Kompetenzniveaus wurden daher von vornherein vor allem im unteren Bereich ausdifferenziert, um die unteren Kompetenzstufen genauer beschreiben und erfassen zu können (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012, S. 1).

Beide Studien wirken aktuell mit einem starken Einfluss auf die Diskussion um Grundbildung und Alphabetisierung in Deutschland ein. Im Folgenden sollen sie in ihren Forschungsdesigns zunächst allgemein vergleichend dargestellt werden. Anschließend wird auf die Daten zur Weiterbildungsbeteiligung in beiden Studien fokussiert, um dann in einem letzten Teil grundsätzliche Überlegungen zur Vergleichbarkeit der Studien und ihrer Ergebnisse zu diskutieren.

2. Das Forschungsdesign beider Studien im Vergleich

Tabelle 1: Vergleich des Forschungsdesigns von leo. – Level-One Studie und PIAAC

	leo. – Level-One Studie (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012)	PIAAC (vgl. Rammstedt 2013)
Verantwortlich	Universität Hamburg	24 Mitgliedsländer (1. Runde) 9 weitere Länder nehmen an einer 2. Runde teil, deren Ergebnisse vorauss. 2016 publiziert werden
Gefördert durch	BMBF	OECD; BMBF/BMAS
Kosten für BMBF und BMAS	1,3 Millionen Euro	9 Millionen Euro
Durchführungs- zeitraum	1. Welle 2010, Ergebnisse 28.02.2011	1. Welle 2012, Ergebnisse 08.10.2013
Wiederholungs- turnus	geplant leo. 2017	10-Jahresturnus
Stichprobengröße	8.436 Personen im Alter von 18–64 Jahren in Deutschland, die in der Lage waren, einem deutschspra- chigen Interview zu folgen (7.035 in Interviews des Adult Education Sur- vey (AES), 1.401 in der Zusatzstich- probe der erwerbsfähigen Bevölke- rung mit niedrigem Bildungsniveau)	5.400 Personen im Alter von 16–65 Jahren in Deutschland, plus mind. 4.500 zufällig ausge- wählte Personen pro weiterem be- teiligten Land (insgesamt 24 Länder in Welle 1)

	leo. – Level-One Studie (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012)	PIAAC (vgl. Rammstedt 2013)
Erhebungsdesign	Erst persönliches Interview (CAPI) zur Weiterbildungsteilnahme im Rahmen des Adult Education Survey (30 min). Anschließend selbstständig zu bearbeitender Test in Papierform.	Erst persönliches Interview (CAPI) entlang des Hintergrundfragebogens, u. a. zu Kompetenzverwendung (30–45 min). Anschließend selbstständig zu bearbeitender Test in Papierform oder am Computer.
Gemessene Kompetenzen (Domains)	Lesen und Schreiben in integrierter Form	Reading Components, Lesen, Alltagsmathematik, technologiebasierte Problemlösekompetenz
Itemhoheit	Universität Hamburg	OECD und E/T/S
Auswertungsmethode	Item Response Theory ³ mit 5 Plausible Values	Item Response Theory mit 10 Plausible Values
Schwellen	62 Prozent	67 Prozent
Background-Fragebogen	Demografische Merkmale sowie AES-Variablen und AlphaPanel-Variablen in der Aufstockungsstichprobe	Demografische Merkmale sowie (u. a.) formale, nonformale und informelle Weiterbildung und Variablen zur Nutzung und zum Bedarf an Kompetenzen
Transparenz der Daten <i>Scientific und Public Use File</i>	Alle 10.493 Hefte sind an der Universität Hamburg eingelagert und stehen für Sekundäranalysen zur Verfügung. Der Datensatz ist als Scientific Use File im GESIS-Datenarchiv verfügbar.	Die international <i>Public Use Files</i> werden gemeinsam mit dem International-Data-Explorer über die Website: http://www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm zur Verfügung gestellt. Außerdem ist ein detaillierterer deutscher <i>Scientific Use File</i> im GESIS-Datenarchiv verfügbar.

Obwohl zumindest die Domäne *Lesen* in beiden Verfahren getestet wurde, sind die Definitionen recht unterschiedlich. Während Lesen in der leo. – Level-One Studie unter dem Oberbegriff der Literalität als die Fähigkeit verstanden wird, mit Schrift lesend und schreibend, sinnentnehmend und sinnproduzierend umzugehen⁴, wird Lesen bei PIAAC als die Fähigkeit definiert, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um sich am Leben in der Gesellschaft zu beteiligen, die eigenen Ziele zu erreichen, sein Wissen weiterzuentwickeln und das eigene Potenzial zu entfalten. Die drei Facetten, die bei

3 In dem vorliegenden Zusammenhang lässt sich die Item Response Theory (IRT), auch „probabilistische“ Testtheorie genannt, auf folgende Weise stark verkürzt beschreiben: Mit Hilfe der IRT kann die Wahrscheinlichkeit berechnet werden, mit der Personen, die über eine bestimmte zugrunde liegenden Fähigkeit (Merkmalsausprägung) verfügen, Aufgaben bestimmter Schwierigkeiten lösen. Aufgabenschwierigkeiten und Personenfähigkeiten werden dabei auf einer gemeinsamen Skala angezeigt (vgl. weiterführend Rost 2004). Plausible Values machen es möglich, auch größere Populationen in ihren Merkmalsausprägungen zu charakterisieren. Sie stellen keine individuellen Testwerte dar, sondern geben eine Schätzung des Bereichs an, in dem die Fähigkeiten einer getesteten Person „plausiblerweise“ unter Berücksichtigung von möglichst vielen vorhandenen Informationen, liegen (vgl. Mislevy/Beaton/Kaplan/Sheehan, 1992; vgl. auch OECD 2009, S. 93ff.; sowie Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012).

4 Die leo. – Level-One Studie referiert hier auf statistische Empfehlung der UNESCO von 1978 und die präzisere Alphabund-Definition von 2010 sowie ihre Operationalisierung mithilfe der Alpha-Levels Schreiben und Alpha-Levels Lesen (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 18f.).

PIAAC in der Lesekompetenz für die Instrumentenentwicklung unterschieden werden und die zum Teil eng miteinander verwoben sind, differenzieren sich in: (a) die Inhalte, im Sinne unterschiedlicher Eigenschaften von Texten, (b) die kognitiven Prozesse, die zur Bewältigung unterschiedlicher Leseanforderungen benötigt werden, und (c) die Kontexte, die vielfältige Lesesituationen umfassen (vgl. Rammstedt 2013, S. 31).

Bei den Personen, die sich auf der untersten Lesekompetenzstufe befinden, wurde bei PIAAC zusätzlich mit einem „Reading Components“-Test gearbeitet. Diese Herangehensweise wurde gewählt, um für Erwachsene mit sehr geringen Lesekompetenzen ein genaueres Bild über ihre Kompetenzprofile am unteren Ende der Lesekompetenzskala zu erhalten. Diese grundlegenden Komponenten der Lesekompetenz (*Reading Components*) beinhalten basale Fähigkeiten, die erforderlich sind, um Texte lesen und verstehen zu können, und zwar: (a) Worterkennung und Wortverständnis, (b) die Fähigkeit, die Sinnhaftigkeit eines Satzes zu erfassen, sowie (c) die Fähigkeit, eine längere Textpassage flüssig lesen zu können und dabei die Inhalte zu verstehen (Sabatini/Bruce 2009).

Die leo. – Level-One Studie hingegen verfolgt den in England entwickelten sogenannten „Lower Rungs“-Ansatz (Brooks/Davies/Duckett u.a. 2001), was bedeutet, dass die Lernprogression des Lesens Erwachsener in der untersten Kompetenzstufe des *International Adult Literacy Survey* (IALS 1994/1998) in Alpha-Levels operationalisiert und nach Schwierigkeiten hierarchisiert dargestellt wird, so dass auch kleinere Lernstandsunterschiede gemessen werden können (vgl. Dluzak/Heinemann/Grotlüschen 2009).

Beide Studien unterscheiden sich außerdem im Hinblick auf die verfügbaren *Hintergrundinformationen*. In der leo. – Level-One Studie wurden die Tests zur Erhebung der Lese- und Schreibfähigkeiten der Deutsch sprechenden Bevölkerung im Huckepackverfahren zu den Interviews des *Adult Education Survey* durchgeführt. Daher liegen zahlreiche Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung vor, die Zusammenhangsberechnungen mit den Kompetenzdaten ermöglichen. In dem umfangreichen Hintergrundfragebogen der PIAAC-Studie werden folgende fünf Bereiche abgefragt:

- *Soziodemografische Merkmale*: zum Beispiel Alter, Geschlecht, Haushaltsinformationen, Sprach- und Migrationshintergrund,
- *Aus- und Weiterbildung*: zum Beispiel höchster Bildungsabschluss und Fachrichtung, Bildungsabbrüche, Weiterbildungsteilnahme oder -barrieren,
- *Erwerbsstatus, Erwerbsbiografie und Arbeitsplatzmerkmale*: zum Beispiel derzeitige oder letzte Erwerbstätigkeit (Beruf, Branche, Betriebsgröße usw.), Arbeitszufriedenheit, Erwerbseinkommen und Angaben zur Arbeitslosigkeit,
- *Gesellschaftliches Engagement, Einstellungen und Gesundheit*: zum Beispiel ehrenamtliche Tätigkeiten, soziales Vertrauen, politische Einflusserswartung und Selbsteinschätzung der eigenen Gesundheit,
- *Allgemein und beruflich ausgeübte Tätigkeiten*: zum Beispiel Häufigkeit von unterschiedlichen Lese- und Schreibaktivitäten, Problemlösen, Computernutzung und Ermessensfreiheit am Arbeitsplatz (Rammstedt 2013, S. 172f.).

So liefern die Auswertungen der PIAAC-Studie wertvolle Hinweise auf die Zusammenhänge von Kompetenz und gesellschaftlicher sowie insbesondere wirt-

schaftlicher Teilhabe. Zudem ermöglicht dieser Hintergrundfragebogen es, die Zusammenhänge zwischen Schul-, Aus- und Weiterbildungssystemen und deren Bedeutung für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen zu ermitteln. Auch das Lernen am Arbeitsplatz wird als ein bedeutsamer Lernort mit in den Blick genommen. Zentrale Variablen des Hintergrundfragebogens wurden inhaltlich an die Vorläuferstudien IALS und ALL angelehnt, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten (Rammstedt 2013, S. 171).

Trotz der ausgeführten Unterschiede in Bezug auf die Kompetenzmodelle, die Stichprobe und das Erhebungsdesign erscheint ein Vergleich der Ergebnisse lohnenswert, weil beide Studien inhaltlich die gleichen Fragen und Problemstellungen bearbeiten. So liefern sowohl die PIAAC-Studie als auch die leo. – Level-One Studie nach Kompetenzwerten differenzierte Daten zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland.

3. Weiterbildungsbeteiligung im Level One

Der leo. – Level-One Studie liegen aus der gemeinsamen Erhebung mit dem *Adult Education Survey* für 7.035 Befragungspersonen Daten zum Weiterbildungsverhalten in den letzten 12 Monaten vor (vgl. Bilger 2012). Die Weiterbildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en liegt mit 28 Prozent deutlich unter der Beteiligungsquote der erwerbsfähigen Bevölkerung insgesamt (42 Prozent im Jahr 2010). Dieses Ergebnis verhält sich insofern konform zu den Ergebnissen anderer Weiterbildungsstatistiken, als dass wiederum eine zunehmende Beteiligung an Weiterbildung mit einem höheren Bildungsniveau und einer höheren beruflichen Funktion einhergeht. So beträgt die Teilnahmequote der Gruppe von erwerbstätigen Geringqualifizierten im Jahr 2010 ebenfalls 28 Prozent, während die Weiterbildungsbeteiligung von nicht erwerbstätigen Geringqualifizierten 16 Prozent beträgt (vgl. Seidel/Hartmann 2011, S. 87).

Zu den thematischen Bereichen, in denen funktionale Analphabet/inn/en Weiterbildungsveranstaltungen besuchen, zählt überraschend selten der Bereich „Grundbildungsgänge/Alphabetisierung“. Im Rahmen von regulären Bildungsgängen lernt allerdings immerhin ein Anteil von drei Prozent aller funktionalen Analphabet/inn/en zum Themenbereich „Alphabetisierung/Grundbildung“.

Die Weiterbildungsbeteiligung aller funktionalen Analphabet/inn/en ist häufig darin begründet, dass sie ein Zertifikat zur Ausführung der eigenen beruflichen Tätigkeit benötigen.

Funktionale Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sind im Bereich der betrieblichen Weiterbildung benachteiligt. Während funktionale Analphabet/inn/en mit Deutsch als Erstsprache zu 18 Prozent an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen, sind funktionale Analphabet/inn/en mit anderer Erstsprache als Deutsch zu acht Prozent an betrieblicher Weiterbildung beteiligt (in der Gesamtstichprobe beträgt die Beteiligungsquote an betrieblicher Weiterbildung 26 Prozent). Die Beteiligungsquoten von funktionalen Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und von funktionalen Analphabet/inn/en mit Deutsch als Erstsprache unterscheiden sich im Bereich der individuellen berufsbezogenen sowie der nicht berufsbezogenen Weiterbildung kaum. Die Gruppe der funktionalen

Analphabet/inn/en, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, partizipieren überdurchschnittlich häufig an Weiterbildung in den Bereichen „Literatur, Geschichte, Religion und Philosophie“ (hierbei handelt es sich überwiegend um Deutschsprachkurse) und „Verkehr, Transport“ (hierbei handelt es sich überwiegend um Fahrunterricht und Schulungen für bestimmte Führerscheine). Weiterbildungen, die den „Umgang mit dem Computer, Softwarethemen“ zum Inhalt haben, besuchen sie unterdurchschnittlich häufig (vgl. Bilger 2012, S. 261-269).

Auch in der PIAAC-Studie wird die Weiterbildungsbeteiligung in den letzten 12 Monaten erfasst. Die Beteiligungsquote der Personen mit niedrigen Lesekompetenzwerten (bis Stufe 1) in Deutschland beträgt ebenfalls 28 Prozent. Im Vergleich mit den Personen, die hohe Lesekompetenzwerte (Stufe IV/V) erreichen, zeigt sich ein sehr großer Unterschied. Letztere haben eine Beteiligungsquote von 70 Prozent (vgl. Rammstedt 2013, S. 114). Der Zusammenhang von Lesekompetenzniveau und Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland ist charakteristisch für das bekannte Phänomen der doppelten Selektivität des Weiterbildungssystems. Zwar geht Weiterbildungsteilnahme mit einer um 28 Punkte höheren Kompetenz auf der Literacy-Skala einher, aber wenn die relevanten Merkmale (wie zum Beispiel Bildungsabschluss, Erwerbsstatus oder Alter) kontrolliert werden, reduziert sich der Effekt auf 8 Punkte (vgl. ebd.).

Besonders deutlich wird die Selektivität des deutschen Weiterbildungssystems im internationalen Vergleich. In Deutschland hat die Gruppe der Personen, deren Lesefähigkeit auf Stufe IV/V liegt, eine beinahe achtmal so hohe Wahrscheinlichkeit, in den letzten zwölf Monaten an Weiterbildung teilgenommen zu haben, wie Personen, deren Lesefähigkeit unter Stufe I liegt. Deutschland führt mit dieser großen Differenz den internationalen Vergleich an. Auf Platz 2 der Rangliste liegt Korea. Dort haben die Personen mit den höchsten Lesekompetenzen allerdings „nur“ eine fünfmal so hohe Wahrscheinlichkeit an Weiterbildung teilzunehmen wie Personen mit den niedrigsten Lesekompetenzen. In den Niederlanden, in Norwegen und Zypern ist der Unterschied dahingegen statistisch nicht signifikant und in odds ratio Werten kaum darstellbar (vgl. OECD 2013, S. 209).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die Personengruppe mit den geringsten Kompetenzen in beiden Studien als vergleichsweise bildungsfern, aber nicht als bildungsabstinent erweist. Weiterhin bestätigen beide Studien die Selektivität der Weiterbildungsteilnahme im Hinblick auf die Grundkompetenzen.

4. Bestätigung statt Vergleichbarkeit

Da die Bauart der beiden Studien bzw. die Levels der Kompetenzmodelle grundlegend unterschiedlich sind, ist ein direkter Vergleich von Ergebnissen nicht möglich. Dennoch erweist sich ein Vergleich von Datenstruktur und errechneten Zusammenhängen als aufschlussreich.

Ein Ergebnis der PIAAC-Studie lautet zum Beispiel, dass jüngere Personen zwar geringfügig, aber signifikant höhere Lesekompetenzen aufweisen als ältere Personen. Dieser Kompetenzunterschied beläuft sich im Vergleich zwischen der jüngsten Geburtskohorte (16–24 Jahre) und der ältesten Geburtskohorte (55–65 Jahre) bei Kontrolle der relevanten Einflussfaktoren (Geschlecht, Bildung,

Migrationshintergrund⁵, soziale Herkunft⁶, Erwerbsstatus, Computernutzung in der Freizeit und Gesundheit) für Deutschland auf 15 Kompetenzpunkte (vgl. Maehler et al. 2013, S. 83). Auch die leo. – Level-One Studie dokumentierte das Ergebnis, dass höheres Alter negativ mit Literalität korreliert (vgl. Grotluschen et al. 2012, S. 40).

Weiterhin bestätigen sich beide Studien bezüglich des Zusammenhangs von schriftsprachlicher Kompetenz und erreichtem Bildungs- und Berufsabschluss. In der leo. – Level-One Studie wird der intendierte und als wechselseitig angenommene Zusammenhang zwischen der unterschiedlichen Schulbildung (gemessen am Erreichen eines Schulabschlusses) und der individuellen Lese- und Schreibkompetenz nachgewiesen. Eine Person ohne Schulabschluss erreicht laut leo.-Regressionsanalyse 9,5 Punkte⁷ weniger auf der Literacy-Skala als die Referenzgruppe mit den folgenden Parametern: Geschlecht männlich, Alter 40–49 Jahre, Mittlere Bildung, Erstsprache Deutsch, elterlicher Abschluss Mittlere Reife, erwerbstätig (vgl. Grotluschen et al. 2012, S. 41). Weiterhin wird ein starker positiver Zusammenhang von Literalität und beruflicher Bildung konstatiert (vgl. a.a.O., S. 32). In der PIAAC-Studie wurden der höchste allgemeinbildende Schulabschluss und der gegebenenfalls erworbene höchste berufliche bzw. Hochschulabschluss einer Person zusammenfassend als höchster Bildungsabschluss erfasst. Für Personen ohne beruflichen Abschluss bestätigen die Ergebnisse die Erwartung, dass mit zunehmendem Schulabschluss die mittlere Lesekompetenz höher ausfällt. Diese Kompetenzunterschiede bleiben auch unter Kontrolle anderer Merkmale (wie zum Beispiel Geburtskohorte, Geschlecht, Migrationshintergrund (Sprache), soziale Herkunft, Erwerbsstatus, Computernutzung in der Freizeit und Gesundheit) deutlich bestehen. Unter Ausschluss der Personen, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung noch in Ausbildung befanden, zeigen die Berechnungen der PIAAC-Studie weiterhin, dass mit einer abgeschlossenen Lehre/Ausbildung oder einem abgeschlossenen Studium höhere Lese- und alltagsmathematische Kompetenzen verbunden sind (vgl. Maehler et al. 2013, S. 101).

In ebenso erwartungskonformer Weise bestätigen sich die Ergebnisse beider Studien in Bezug auf den Zusammenhang zwischen einer geringen deutschen Sprachkenntnis und einer geringen deutschsprachigen Literalität. In der leo. – Level-One Studie wird mittels Regressionsanalyse für eine andere Erstsprache als Deutsch eine Prädiktorstärke von -8,4 Punkten auf der Kompetenzskala (von 0–100) berechnet (vgl. Grotluschen et al. 2012, S. 42). Auch in der PIAAC-Studie bleibt nach der Adjustierung ein negativer Effekt bestehen, der besagt, dass Personen ohne Deutsch als Muttersprache im Mittel 25 Kompetenzpunkte auf einer Skala von (0–500) weniger erreichen als Personen mit Deutsch als Erstsprache (vgl. Maehler et al. 2013, S. 119).

Eine Struktur, bei der sich die Ergebnisse beider Studien nicht bestätigen, ist der Zusammenhang zwischen literaler Kompetenz und Geschlecht. In der leo. – Level-One Studie erreichen Männer gegenüber Frauen mit ansonsten identischen Eigenschaften (Alter, Schulabschluss, Erstsprache, Erwerbstätigkeit, Schulabschluss der Eltern) eine durchschnittlich um rund 2,6 Punkte schwächere Testleistung auf der Literacy-Skala (vgl. Buddeberg 2012, S. 192). Im deutschen PIAAC-Ergebnisbericht wird ein gegenteiliger Geschlechterunterschied für die Lesekompetenz der Gesamt-

5 Als Indikator wird die Erstsprache verwendet.

6 Als Indikator wird der Bildungshintergrund der Eltern verwendet.

7 Das ist mehr als die Spanne eines Alpha-Levels (vgl. ebd.).

bevölkerung berechnet. Männer erreichen auf der Skala eine durchschnittlich um 5 Punkte höhere Lesekompetenz als Frauen. Allerdings liegt nach Kontrolle von Geburtskohorten, Bildung, Migrationshintergrund (Sprache), soziale Herkunft, Erwerbsstatus, Computernutzung in der Freizeit und Gesundheit kein statistisch signifikanter Unterschied mehr vor (vgl. Maehler et al. 2013, S. 92). Da PIAAC auch im internationalen Vergleich durchgehend relativ geringe und richtungswechselnde Geschlechterdifferenzen in den untersuchten Kompetenzbereichen misst, die zudem teilweise mit weiteren Merkmalen erklärt werden können, ist es angemessen, die verbleibenden Effekte als soziokulturelle Probleme zu interpretieren (vgl. a. a. O., S. 95; Grotlüschen et al. 2012, S. 24). Nichtsdestotrotz ist die Annahme, Literalität sei unter Jungen und Männern besonders förderbedürftig, bei den Erwachsenen der PIAAC-Studie nicht mehr belegt. Die Daten der leo. – Level-One Studie können eventuell auf den Einbezug des Schreibens zurückgeführt werden – möglicherweise manifestiert sich die durchschnittlich geringere Kompetenz der Männer weniger im Lesen als vielmehr im Schreiben. Zu klären ist weiterhin, ob der PIAAC-Modus der Testung am Computer eventuell Gendereffekte erzeugt hat.

5. Fazit: Komplementäre Studienstruktur und Desiderata

Die Studienstruktur von PIAAC und leo. – Level-One Studie erweist sich bei vergleichender Betrachtung als komplementär. Während PIAAC stärker darauf fokussiert, die Grundbildungskompetenzen (Lesefähigkeit, alltagsmathematische und technologiebasierte Problemlösefähigkeiten) in der Gesamtbevölkerung zu erfassen und international zu vergleichen, konzentriert sich die Berichterstattung der leo. – Level-One Studie darauf, speziell das Problem geringer Lese- und Schreibfähigkeiten ausdifferenzieren und seine Ausprägung in Deutschland zu untersuchen.

Die gleichartigen Forschungsinteressen beider Studien legen es nahe, sich bestätigende oder kontroverse Forschungsergebnisse zu diskutieren und gegebenenfalls weiter zu untersuchen. Diesbezüglich werden derzeit im European Literacy Network (Elinet) EU-weite Berechnungen mit den Ergebnissen der PIAAC-Studie durchgeführt und mit Länderexpert/inn/en diskutiert. Zudem sind die Reading Components der PIAAC-Studie auszuwerten und auf ihre Erträge zu prüfen. Nicht zuletzt stehen mehrere ‚Thematic Reports‘ der OECD an, darunter ein Report zu *Low Skilled Populations* im internationalen Vergleich.

Die unterschiedlichen Zielsetzungen beider Studien haben allerdings beträchtliche Konsequenzen für den erforderlichen finanziellen und zeitlichen Aufwand. Die leo. – Level-One Studie lässt sich schneller, günstiger und unmittelbarer realisieren. Ein Vorteil der PIAAC-Studie ist hingegen die internationale Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Eine zweite, nationale Erhebung der leo. – Level-One Studie für das Jahr 2017 wird aktuell bereits vorbereitet. Ziel ist es unter anderem, weitere Kompetenzdomänen neben dem Lesen und Schreiben zu erfassen und den internationalen Vergleich der Alpha-Levels vorzubereiten.

6. Literatur

- Alphabund (2010): Was ist funktionaler Analphabetismus? Arbeitsdefinition der Fachgruppe Zielgruppenanalyse im Alphabund. Online verfügbar unter: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/Definition_f%C3%BCr_Layout.pdf, zuletzt geprüft am 26.05.2014.
- Bilger, Frauke (2012): (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en. Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. – Level-One Studie 2010. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 254–275.
- Brooks, Greg; Davies, Rachel; Duckett, Laura; Hutchison, Dougal; Kendall, Sally; Wilkin, Anne (2001): Progress in Adult Literacy: Do Learners Learn? London: Basic Skills Agency.
- Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 187–209.
- Dluzak, Claudia; Grotlüschen, Anke; Heinemann, Alisha (2009): Mehr untere Sprossen für die Leiter. Vorschlag für neue „Alpha-Levels“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 34–36.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 14–53.
- Maehler, Deborah; Massing, Natascha; Helmschrott, Susanne; Rammstedt, Beatrice; Staudinger, Ursula; Wolf, Christof (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rammstedt, Beatrice (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 77–126.
- Mislevy, Robert J.; Beaton, Albert E.; Kaplan, Bruce; Sheehan, Kathleen M. (1992): Estimating population characteristics from sparse matrix samples of item responses. Journal of Educational Measurement, 29, S. 133–161.
- OECD (2013): OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills. OECD Publishing.
- OECD (2009): PISA Data Analysis Manual. SPSS® Second Edition. Online verfügbar unter: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9809031e.pdf>, zuletzt geprüft am 12.7.2014.
- OECD/Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris.
- Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.
- Rost, Jürgen (2004): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion, 2. überarbeitete Auflage. Bern: Hans Huber.
- Sabatini, John; Bruce, Kelly (2009): PIAAC Reading Component: A Conceptual Framework. OECD Publishing (OECD Education Working Papers, 33).
- Schmidt-Hertha, Bernhard; Gebrande, Johanna; Friebe, Jens (2014): Competencies in later life. Online verfügbar unter: <http://www.lline.fi/en/article/research/3112014/competencies-in-later-life>.

- Seidel, Sabine; Hartmann, Josef (2011): Weiterbildung Geringqualifizierter. In: Rosenblatt, Bernhard; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: Bertelsmann, S. 85–91.
- UNESCO (1978): Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, zuletzt geprüft am 26.05.2014.

Die leo.-News: Seismograph eines Diskurses

Klaus Buddeberg

Abstract

Die leo.-News sind ein Newsletter zum Projekt leo. – Level-One Studie¹. Sie wurden zum einen konzipiert, um das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Finanzier des leo.-Projekts kontinuierlich über die Arbeiten der Datenauswertung zu informieren. Sie wurden aber auch gezielt an die Forschungscommunity weitergeleitet, um auch dort die jeweils aktuellen Themen zu platzieren. Fragen, die durch Praxis und Politik an das Projektteam herangetragen wurden, konnten zum Teil mit einem entsprechenden Newsletter beantwortet werden. Für den Forschungsprozess erwiesen sie sich als geeignetes Mittel, um einzelne Themen teamintern zu kommunizieren. Zudem waren sie in den meisten Fällen erste, sehr komprimierte Vorarbeiten zu thematischen Beiträgen im leo.-Sammelband (Grotlüschen/Riekmann 2012b). Zudem wurden die Publikationsorte ausführlicherer Einzelbeiträge mit kommuniziert. Dieser Beitrag stellt die leo.-News inhaltlich vor.

1. Einleitung: Der Projektkontext

Die leo. – Level-One Studie lief von November 2009 bis April 2013. Der Projektzeitraum fand eine erste bedeutende Zäsur durch die Präsentation zentraler Ergebnisse auf der Alfabund Bilanzkonferenz im Februar 2011 in Berlin. Ende 2012 erschien der leo.-Sammelband „Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie“, herausgegeben von Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (2012). Zudem erschien eine Reihe von Fachbeiträgen sowohl im Vorfeld der Studie, während der Projektlaufzeit und auch nach Abschluss des Projekts.² Weiterhin wurden bis zum Ende der Projektlaufzeit die Ergebnisse in mehr als 70 Vorträgen und Präsentation diskutiert. Damit kann konstatiert werden, dass die leo.-Studie eine recht starke Außenwirkung und eine entsprechend intensive externe Kommunikation vorweisen kann.

Neben diesen Publikationen sorgte ein weiteres Kommunikationsinstrument für den kontinuierlichen Austausch von Forschungsergebnissen zwischen dem Projektteam und dem BMBF bzw. auch zwischen dem Projektteam und der Forschungscommunity. Ab Januar 2012 erschienen insgesamt zwölf Newsletter zu Ergebnissen der leo.-Studie, die so genannten leo.-News. Die leo.-News informierten über jeweils neue Ergebnisse der Studie. Inhaltlich wurden die meisten dieser Themen im Ergebnisband aufgenommen und dort ausführlicher diskutiert.

1 Die leo. – Level-One Studie wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W135900 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt des Beitrags liegt beim Autor.

2 Eine Übersicht über die studienbezogenen Publikationen ist abrufbar <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/?cat=4928>.

2. Konzept der leo.-News

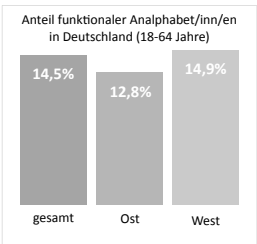
Die leo.-News hatten nicht die eigentliche Funktion, bestimmte Themen erschöpfend und abschließend zu behandeln, sondern deren Hauptaspekte darzustellen. Sie hatten also ganz offensiv auch die Funktion, die Studie zwischen den beiden zentralen Zeitpunkten „Präsentation der Haupteergebnisse“ (Februar 2011) und „Buchpublikation“ (Ende 2012) sichtbar zu machen und regelmäßig Themen aus der Fachdiskussion aufzunehmen. Schlussendlich diente die monatliche Aufbereitung eines ausgewählten Themas auch bereits der Vorstrukturierung der Auswertungskapitel im Ergebnisband.



Funktionaler Analphabetismus: Kaum Unterschiede zwischen Ostdeutschland und Westdeutschland

In Westdeutschland leben anteilig geringfügig mehr funktionale Analphabet/inn/en als in Ostdeutschland.

Bundesweit sind 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren als funktionale Analphabet/inn/en zu bezeichnen. Unter anderem aufgrund des deutlich höheren Bevölkerungsanteils von Menschen mit Migrationshintergrund in Westdeutschland ist der Anteil der Betroffenen dort mit 14,9 Prozent geringfügig höher als im bundesweiten Durchschnitt. Entsprechend gering ist die Quote in den ostdeutschen Ländern (einschließlich Berlin).



Migrations- und bildungsbereinigt: Ost oder West – kein nennenswerter Einfluss auf die Literalität

Rechnet man im Rahmen einer Regressionsanalyse andere Einflussfaktoren wie Geschlecht, Alter, Erstsprache oder Schulabschluss heraus, zeigt sich, dass die Lage des Lebensmittelpunkts in Ost- bzw. Westdeutschland allein einen nur sehr schwachen Prädiktor für funktionalen Analphabetismus darstellt. Auch ein signifikanter Einfluss der bis 1989 unterschiedlichen Schulsysteme auf die Literalität der Bevölkerung lässt sich hierdurch weitgehend ausschließen.

Ergebnisse der Regressionsanalyse	
Konstante	52,4
Parameter	Einfluss auf Testwert
ohne Schulabschluss	-9,5***
Zweitsprachler/innen	-8,3***
Arbeitslosigkeit	-2,8***
Männer	-2,6***
Ostdeutschland	-0,5*

Signifikanz: * gering, *** hoch

Lesebeispiel: Männer weisen gegenüber Frauen mit ansonsten identischen Eigenschaften (Alter, Schulabschluss, Erstsprache) eine um 2,6 Punkte schwächere Testleistung auf. Ein „Durchschnittsdeutscher“ erreicht auf der leo.-Skala von 0-100 einen Punktwert von rund 52 (Konstante). Knapp unter 40 Punkten Testleistung rutscht eine Person in den funktionalen Analphabetismus ab.

Funktionaler Analphabetismus in West- und Ostdeutschland entspricht den Bevölkerungsanteilen.

In Westdeutschland leben 79,4 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren. Der Anteil der funktionalen Analphabet/inn/en, die in Westdeutschland leben, ist mit 81,8 Prozent nur geringfügig höher.

Entsprechend trägt Ostdeutschland (einschließlich Berlin) leicht weniger zum Aufkommen des funktionalen Analphabetismus bei, als es dem Bevölkerungsanteil der 18-64-Jährigen entspricht.

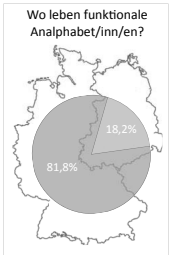


Abbildung 1: Druckseite der ersten Ausgabe der leo.-News, Januar 2012

Mit wenigen Ausnahmen stellten die News ihre Themen in jeweils drei Textblöcken mit gliedernden Zwischenüberschriften dar. Dabei kamen ein bis drei Infografiken zum Einsatz, die die Aussagen in inhaltlich angemessener Form repräsentierten.

Die Verbreitung der leo.-News erfolgte jeweils einmal monatlich per E-Mail durch Anke Grotluschen als Projektverantwortliche an ausgewählte Empfängerinnen und Empfänger im Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Forschungscommunity. Die zugehörige Mailingliste wurde in der ersten Alphabund-Phase erstellt, in der ein *Forschungsnetzwerk im Alphabund* gegründet wurde. Gleichzeitig wurden die jeweiligen Themen als aktueller Beitrag auf dem leo.-Blog publiziert und sorgten so für angemessene Aktualität der Web-Plattform (<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/?cat=4927>). Zum Weltalphabetisierungstag 2012 wurden die Ausgaben der leo.-News als 16-seitige Broschüre zusammengefasst und verteilt. Auch diese Broschüre steht auf dem leo.-Blog zur Verfügung.

Mit Ausnahme der November-Ausgabe widmete sich jeder der Newsletter einem spezifischen inhaltlichen Thema. Die November-Ausgabe selbst kündigte das Erscheinen des leo.-Sammelbandes „Funktionaler Analphabetismus in Deutschland“ (Grotluschen/Riekmann 2012b) an.

3. Die leo.-News im Überblick

Im Folgenden werden die Ausgaben der leo.-News noch einmal als Übersicht dargestellt. Die News im Original-Layout mit Tabellen und Grafiken sind über den Projekt-Blog als PDF-Dateien abrufbar.

3.1 Funktionaler Analphabetismus: Kaum Unterschiede zwischen Ostdeutschland und Westdeutschland (Januar 2102)

In Westdeutschland leben anteilig geringfügig mehr funktionale Analphabet/inn/en als in Ostdeutschland

Bundesweit sind 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren als funktionale Analphabet/inn/en zu bezeichnen. Unter anderem aufgrund des deutlich höheren Bevölkerungsanteils von Menschen mit Migrationshintergrund in Westdeutschland ist der Anteil der Betroffenen³ dort mit 14,9 Prozent geringfügig höher als im bundesweiten Durchschnitt. Entsprechend gering ist die Quote in den ostdeutschen Ländern (einschließlich Berlin).

3 Wenn im Folgenden von Betroffenen die Rede ist, so wird selbstverständlich lediglich auf die Betroffenheit von geringen Lese- und Schreibkompetenzen in der deutschen Schriftsprache Bezug genommen. Der Begriff ist für die Anwendung in der Praxis nicht geeignet, da in seinem Gebrauch eine Defizitorientierung mitschwingt. In diesem Artikel wird aber explizit auf die geringen Lese- und Schreibkompetenzen abgehoben, so dass hier eine Benennung dieser Gruppe erfolgen muss, um die Gruppe beschreiben zu können.

Migrations- und bildungsbereinigt: Ost oder West – kein nennenswerter Einfluss auf die Literalität

Rechnet man im Rahmen einer Regressionsanalyse andere Einflussfaktoren wie Geschlecht, Alter, Erstsprache oder Schulabschluss heraus, zeigt sich, dass die Lage des Lebensmittelpunkts in Ost- bzw. Westdeutschland allein einen nur sehr schwachen Prädiktor für funktionalen Analphabetismus darstellt. Auch ein signifikanter Einfluss der bis 1989 unterschiedlichen Schulsysteme auf die Literalität der Bevölkerung lässt sich hierdurch weitgehend ausschließen.

Funktionaler Analphabetismus in West- und Ostdeutschland entspricht den Bevölkerungsanteilen

In Westdeutschland leben 79,4 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren. Der Anteil der funktionalen Analphabet/inn/en, die in Westdeutschland leben, ist mit 81,8 Prozent nur geringfügig höher. Entsprechend trägt Ostdeutschland (einschließlich Berlin) leicht weniger zum Aufkommen des funktionalen Analphabetismus bei, als es dem Bevölkerungsanteil der 18–64-Jährigen entspricht.

Anmerkung: Inhaltlich gingen die Informationen der Januar-Ausgabe auf im Beitrag zu den Hauptergebnissen der Studie (Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 36f.).

3.2 Erwerbstätigkeit trotz funktionalem Analphabetismus – Betroffene sind häufig auf Hilfstätigkeiten verwiesen (Februar 2012)

Mehr als die Hälfte der 7,5 Millionen Betroffenen sind erwerbstätig

Funktionale Analphabet/inn/en sind mitnichten auf breiter Front vom Erwerbsleben ausgeschlossen. Ein zentrales Ergebnis der leo. – Level-One Studie ist, dass 57 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Die für Deutschland erhobenen Anteile decken sich weitgehend mit den in Frankreich von der dortigen Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme ermittelten Werte. Auch im Nachbarland sind 57 Prozent der von funktionalem Analphabetismus Betroffenen nach eigenen Angaben beschäftigt.

Jede/r zehnte Erwerbstätige ist betroffen

Unter den Erwerbstätigen sind rund 12 Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen. Der Anteil ist also geringer als innerhalb der gesamten Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren und erheblich geringer als unter Arbeitslosen. Dennoch liefert dieser Anteil für sich genommen bereits einen Hinweis auf den Bedarf an betrieblichen Grundbildungsangeboten und auch darauf, dass die Betroffenen möglicherweise über die Betriebe erreicht und informiert werden können. Es zeigt sich zudem, dass der Anteil funktionaler Analphabet/inn/en in einigen Branchen und Tätigkeitsfeldern ganz besonders hoch ist.

Erwerbstätige funktionale Analphabet/inn/en üben häufig Hilfstätigkeiten aus

Besonders hoch sind die Anteile der Betroffenen unter den Personen, die einfachen Hilfstätigkeiten nachgehen, die also in der Regel ein geringes Einkommen erzielen, geringe berufliche Aufstiegschancen haben und deren Arbeitsplätze als unsicher gelten dürften.

So liegt der Anteil funktionaler Analphabet/inn/en unter den Hilfskräften im Baugewerbe bei 56 Prozent (fast ausschließlich Männer, überdurchschnittlich Deutsch als Zweitsprache, überdurchschnittlich oft ohne oder nur mit einem niedrigen Schulabschluss), bei Hilfskräften und Reinigungspersonal in Büros, in der Gastronomie oder Hotels bei rund 40 Prozent (überwiegend Frauen, überdurchschnittlicher Anteil von Zweitsprachlerinnen und Zweitsprachlern) und bei Hilfsarbeitern in der Fertigung bei rund 29 Prozent (betrifft ausgewogen Männer und Frauen, überdurchschnittlicher Anteil von Zweitsprachlerinnen und Zweitsprachlern). Ebenfalls überdurchschnittlich von funktionalem Analphabetismus betroffen sind Transport- und Frachtarbeiter (34,1 %), Köche bzw. Küchenhilfen (26,5 %), Maler und Tapezierer (25,8 %), Kraftfahrer (25,3 %) sowie Hausmeister, Hauswarte und verwandte Berufe (30,3 %).

Anmerkung: Diese Ergebnisse wurden ausführlich aufgenommen und differenziert diskutiert im Sammelbandbeitrag zur Erwerbstätigkeit (Grotlüschen 2012) sowie in einem Fachbeitrag in BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Buddeberg/Riekmann/Grotlüschen 2012).

3.3 Funktionaler Analphabetismus trotz höherer Bildung (März 2012)

Zwei Drittel der Betroffenen haben einen niedrigen oder keinen Schulabschluss. Aber: 12 Prozent haben höhere Abschlüsse

Bundesweit sind 7,5 Millionen deutsch sprechende Menschen zwischen 18 und 64 Jahren von funktionalem Analphabetismus betroffen. Die Mehrzahl der Betroffenen hat einen Haupt-, Volks- oder Förderschulabschluss oder die Schule nicht abgeschlossen. Der hohe Anteil Geringqualifizierter unter den funktionalen Analphabet/inn/en entspricht den Erwartungen. Auf den ersten Blick überraschend ist, dass unter den Betroffenen auch rund 12 Prozent Menschen mit einem höheren Bildungsabschluss sind.

Höherer Abschluss zur Hälfte aus dem Ausland

Höhere Bildung umfasst die Abschlüsse Abitur und Fachabitur, erworben an Gymnasien und übergreifenden Schulen, an der Erweiterten Oberschule (EOS) der DDR sowie Abitur und Fachabitur als nachgeholte Abschlüsse. Zudem schließt die Höhere Bildung Qualifikationen ein, die im Ausland erworben wurden, und die dem Abitur oder Fachabitur entsprechen.

Etwas mehr als die Hälfte der Betroffenen mit höherem Schulabschluss hat diesen im Ausland erreicht, ist nach Deutschland migriert, spricht passabel deutsch, aber liest und schreibt sehr fehlerhaft.

Behinderung, chronische Erkrankungen, Legasthenie

Die Mehrheit der Betroffenen mit in Deutschland erworbenem höheren Schulabschluss und Erstsprache Deutsch ist 50 Jahre oder älter, hat im Anschluss an die Schule studiert und ist erwerbstätig. Bei genauer Analyse der Testhefte ist bei einem Teil dieser Personen aber auch ein Kompetenz-Performanz-Problem erkennbar: Einige höher Gebildete haben die Testaufgaben erkennbar flüchtig und möglicherweise lustlos bearbeitet (Performanz), obwohl sie es möglicherweise besser könnten (Kompetenz).

Nach landläufiger Annahme sollte höhere Bildung funktionalen Analphabetismus ausschließen. Aber auch nach näherer Betrachtung verbleiben Fälle, die beide Merkmale unzweifelhaft vereinen. Über die Ursachen lassen sich nur Vermutungen anstellen. Laut WHO haben in Deutschland etwa 15 Prozent der Bevölkerung eine Behinderung – darin enthalten 5 Prozent chronische Erkrankungen – ein möglicher Grund für schwache Testergebnisse. Unfallfolgen oder Schädigungen durch Erkrankung und Sucht könnten das Problem eines drastischen Kompetenzverlusts erklären. Auch eine im Schulalter gestellte Legastheniediagnose, die je nach Rechtslage auch Notenschutz zur Folge hat, wird möglicherweise bis ins hohe Alter verfestigt und nie wirklich abgebaut.

Anmerkung: Im Artikel des Sammelbands zu den Hauptergebnissen der Studie wurden diese Ergebnisse differenzierter diskutiert (Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 28ff.).

3.4 Funktionaler Analphabetismus trotz höherer formaler Bildung – zwei Beispiele (April 2012)

Etwa 12 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en haben eine höhere formale Bildung. Bezogen auf den leo.-Datensatz mit 8.436 Befragten und 1.220 funktionalen Analphabet/inn/en entspricht das 150 Fällen. Darunter haben gut 120 Personen ein im Inland (Ost und West) oder im Ausland erworbenes Abitur, das als allgemeine Hochschulzugangsberechtigung gilt. Die verbleibenden Fälle haben ein Fachabitur oder einen vergleichbaren ausländischen Abschluss.

Von diesen 120 Fällen hat die Mehrheit (über 54%) ihr Abitur im Ausland erworben (siehe leo.-News 3/2012). Nach Abzug dieser Fälle bleiben knapp 55 Fälle von Personen, die ihr Abitur in Deutschland erworben haben und trotzdem als funktionale Analphabet/inn/en gelten müssen. Bei besonders unglaublichen Fällen haben wir daher die Testhefte einer genaueren Analyse unterzogen. Ein Teil der Betroffenen hat die Aufgaben offensichtlich lustlos bearbeitet und ist so aufgrund von Flüchtigkeitsfehlern zu schlechteren Ergebnissen gekommen als es bei motivierterer Mitarbeit vielleicht möglich gewesen wäre. In anderen Fällen finden sich die Merkmale „funktionaler Analphabetismus“ und „Abitur“ jedoch unzweifelhaft in derselben Person vereint.

Für zwei exemplarische Fälle stellen wir nunmehr die Ergebnisse kurz dar.

Funktionale Analphabetin, 58 Jahre, Abitur

Eine dieser Personen ist eine 58-jährige Frau, die in Nordrhein-Westfalen lebt. Sie bewohnt eine mittelgroße Stadt, ist verheiratet, lebt aber getrennt von ihrem Ehemann. Sie wuchs in der DDR auf und besuchte die Erweiterte Oberschule (EOS), machte dort das Abitur und absolvierte anschließend eine betriebliche Lehre mit Berufsschule. Ihr Vater hat die Mittlere Reife, die Mutter die Volksschule abgeschlossen. Seit 1995 ist die Frau in Teilzeit in einer Bücherei als Bibliotheksassistentin beschäftigt.

In den bearbeiteten Aufgaben im kompetenzdiagnostischen Teil der leo.-Erhebung wird anhand des Schriftbilds erkennbar, dass die Frau offenbar selten schreibt. Zudem schreibt sie Texte fehlerhaft ab bzw. sie korrigiert fehlerhafte Schreibung beim Abschreiben nicht. Aufgaben, bei denen es um das Erkennen von Wortbildern geht (lexikalisches Lesen) werden nicht bzw. fehlerhaft gelöst.

Funktionaler Analphabet, 52 Jahre, Abitur

Eine zweite Person ist ein 52-jähriger Mann aus Berlin. Er hatte nach dem Abitur ein Universitätsstudium im Bauingenieurwesen absolviert und war dann als Ingenieur bei einer Baufirma tätig. Letztmals im Jahr 2000 war er erwerbstätig, seitdem ist er arbeitslos und bezieht ALG II. Er ist geschieden und lebt allein.

Die Untersuchung der gelösten Aufgaben im Rahmen der leo.-Erhebung führt zu der Annahme, dass der Mann vor allem Probleme beim Lesen hat, da ihm das korrekte Abschreiben von Worten Probleme bereitet. Insbesondere Items mit Leseanteil bereiten ihm Schwierigkeiten. Es werden u. a. Silben doppelt geschrieben.

Anmerkung: Diese Detaildiskussion wurde nur im Rahmen der leo.-News dargestellt.

3.5 Ursachen des funktionalen Analphabetismus – Ergebnisse einer Regressionsanalyse (Mai 2012)

Über 14 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren – also etwa 7,5 Millionen Menschen – sind in Deutschland vom funktionalen Analphabetismus betroffen.

Mithilfe einer Regressionsanalyse haben wir ermittelt, welche Faktoren die Literalität beeinflussen. Dazu wurde eine Referenzperson definiert. In unserem Fall die eines erwerbstätigen Mannes, der zwischen 40 und 49 Jahren alt ist, die Schule mit einem mittleren Abschluss verlassen hat, Deutsch als Erstsprache spricht und dessen Eltern die Mittlere Reife haben. Dieser Mann erreicht auf der leo.-Skala 52,2 Punkte von möglichen 100 Punkten. Der Bereich des funktionalen Analphabetismus beginnt unterhalb einer Testleistung von 39 Punkten. Ein Alpha-Level umfasst durchschnittlich etwa neun Punkte.

Die Frage ist: Wie verändert sich die Lage auf der leo.-Skala, wenn wir einzelne Faktoren bei Konstanz aller übrigen Faktoren ändern.

- **Geschlecht:** Die Referenzperson erreicht auf der leo.-Skala einen Wert von 52,2 Punkten. Eine Frau mit ansonsten gleichen Eigenschaften in Bezug auf das Alter, den eigenen und den Schulabschluss der Eltern, der Erstsprache und der Erwerbstätigkeit erreicht auf der Skala 2,6 Punkte mehr.

- **Alter:** Alterseffekte sind gering, aber bei den über Fünfzigjährigen hochsignifikant. Die kulturpessimistische These, nach der jüngere schlechter lesen und schreiben als ältere Bevölkerungsmitglieder, bestätigt sich nicht. Das gilt auch dann, wenn man mit der Regressionsanalyse die Effekte der Bildungsexpansion herausrechnet.
- **Schulabschluss:** Wenn eine Person keinen Schulabschluss erreicht hat, ist dies der höchste Prädiktor für funktionalen Analphabetismus. Im Vergleich zur Referenzperson verringert sich der Wert um 9,5 Punkte. Das entspricht in etwa einem Alpha-Level. Aber auch der Schulabschluss der Eltern ist relevant: Jemand, dessen Eltern keinen Schulabschluss haben, ist auf der Skala durchschnittlich um 4,0 Punkte schlechter als jemand mit demselben Bildungsstand, dessen Eltern mittlere Reife haben.
- **Erstsprache:** Ändern wir den Faktor „Erstsprache Deutsch“, dann stellen wir fest, dass Menschen mit einer anderen Erstsprache auf der leo.-Skala um 8,4 Punkte schlechter abschneiden. Eine andere Erstsprache ist damit nach einem fehlenden Schulabschluss der zweitstärkste Prädiktor für funktionalen Analphabetismus. Von den 7,5 Millionen funktionalen Analphabet/inn/en haben 4,4 Millionen (58%) Deutsch als Erstsprache gelernt. Weitere 3,1 Millionen (42%) haben eine andere Sprache als Erstsprache erlernt, sie beherrschen aber die deutsche Sprache mündlich soweit, dass sie einer Befragung und einem Kompetenztest folgen konnten.
- **Erwerbstätigkeit:** Erwerbstätigkeit und damit auch der berufliche Gebrauch von Schrift trägt vermutlich zum Erhalt und zur Verbesserung der Literalität bei. Erwerbstätige sind um 2,9 Punkte besser als vergleichbare Arbeitssuchende. Von den funktionalen Analphabet/inn/en sind knapp 57 Prozent erwerbstätig, knapp 17 Prozent sind arbeitslos und zehn Prozent als Hausfrau/-mann oder in Elternzeit zu Hause.

Anmerkung: Zu diesem Thema ist ein Beitrag erschienen in der Zeitschrift Schulmanagement (Grotluschen/Riekmann 2012a). Es wurde inklusive der vollständigen tabellarischen Darstellung diskutiert im Beitrag zu den Hauptergebnissen der Studie (Grotluschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 39ff.).

3.6 Literalität von Personen mit anderer Erstsprache als Deutsch (Juni 2012)

Etwa 7,5 Millionen Menschen sind in Deutschland von funktionalem Analphabetismus betroffen. Die leo.-Studie wurde im Anschluss an eine Befragung zum Weiterbildungsverhalten durchgeführt. Das heißt, es nahmen nur Personen an der leo.-Studie teil, die über ausreichend Deutschkenntnisse verfügten, um einer halbstündigen mündlichen Befragung über ihr Weiterbildungsverhalten folgen zu können. Wir haben es hier in Bezug auf den Faktor „Erstsprache“ also bereits mit einer selektierten Stichprobe zu tun.

Diese leo.-News beleuchtet das Risiko des funktionalen Analphabetismus in Bezug auf die erlernte Erstsprache.

- **Alpha-Levels:** Von allen funktionalen Analphabet/inn/en haben 4,4 Millionen Menschen (58%) Deutsch als Erstsprache gelernt und 3,1 Millionen Menschen

(42 %) haben eine andere Sprache als Erstsprache gelernt. Differenziert nach Alpha-Levels finden sich auf dem Alpha-Level 1 etwa 73 Prozent Betroffene mit einer anderen Erstsprache, auf dem Alpha-Level 2 sind es 50 Prozent und auf dem Alpha-Level 3 sind es 37 Prozent. Der Anteil der betroffenen Personen mit einer anderen Erstsprache sinkt also mit steigendem Alpha Level.

- **Geschlecht:** Die Gruppe der Betroffenen setzt sich zu 36 Prozent aus Männern und zu 23 Prozent aus Frauen, die Deutsch als Erstsprache gelernt haben, sowie zu 25 Prozent aus Männern und zu 17 Prozent aus Frauen, die eine andere Sprache als Erstsprache gelernt haben, zusammen. Ungeachtet der Erstsprache wird deutlich, dass Männer in beiden Gruppen stärker zum funktionalen Analphabetismus beitragen als Frauen.
- **Altersgruppen:** Das Alter ist insgesamt nur ein schwacher Prädiktor für funktionalen Analphabetismus, das trifft auch für Personen mit einer anderen Erstsprache zu. Die Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en mit einer anderen Erstsprache (42 % aller Betroffenen) besteht aus 7,8 Prozentpunkten in der Altersgruppe der 18–29-Jährigen, 13 Prozentpunkten in der Altersgruppe der 30–39-Jährigen, 11,6 Prozentpunkten in der Altersgruppe der 40–49-Jährigen und 9,5 Prozentpunkten in der Gruppe der 50–64-Jährigen.
- **Alter bei Zuzug nach Deutschland:** Zu differenzieren ist die Gruppe der Personen mit anderer Erstsprache noch einmal in diejenigen Personen, die in Deutschland geboren sind und in die Personen, die im Laufe ihres eigenen Lebens migriert sind. Letztere stellen 16,8 Prozent aller Befragten. Die Gruppe der Betroffenen mit eigenem Zuwanderungshintergrund besteht zu 36 Prozent aus Personen, die nach ihrem 26. Lebensjahr nach Deutschland gekommen sind, der Anteil der funktionalen Analphabet/inn/en in der jeweiligen Altersgruppe nimmt kontinuierlich ab, je früher die Personen nach Deutschland gezogen sind. Von allen Betroffenen mit eigenem Zuwanderungshintergrund sind nur etwa acht Prozent im Alter von bis zu fünf Jahren nach Deutschland gekommen. Die leo.-Studie ist aufgrund der oben genannten Selektion nicht repräsentativ für alle in Deutschland lebenden Personen zwischen 18 und 64 Jahren mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Auch kann mit leo. keine Differenzierung vorgenommen werden, ob die Personen in einer anderen Sprache als Deutsch literalisiert sind. Die Bezeichnung der Personen als funktionale Analphabet/inn/en kann also nur auf die deutsche Schriftsprache bezogen werden. Es besteht in diesem Bereich noch erhöhter Forschungsbedarf, auf den die leo.-Studie lediglich einen Hinweis geben kann.

Anmerkung: Dieser Aspekt wurde differenzierter diskutiert im Beitrag zu Literalität und Erstsprache im leo.-Sammelband (Buddeberg/Riekmann 2012).

3.7 Funktionaler Analphabetismus und Legasthenie im unteren Bildungssegment (Juli 2012)

Angesichts 7,5 Millionen funktionaler Analphabet/inn/en im Alter von 18 bis 64 Jahren und von bis zu 5 Millionen Menschen (einschließlich Kindern und Jugendlichen) mit der Diagnose „Legasthenie“ (Schätzung des Bundesverbandes Legasthenie und Dyskalkulie), stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis beide Phänomene zueinander stehen.

Hinweise darauf liefert die im Rahmen der leo. – Level-One Studie realisierte Zusatzerhebung von Personen aus dem unteren Bildungssegment. Von diesen liegen Aussagen zu verschiedenen Aspekten des Gesundheitszustandes und zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen vor – unter anderem zum Vorliegen einer Legasthenie-Diagnose. Aussagen von Personen mit Mittlerer Reife oder Abitur liegen hierzu hingegen nicht vor.

Legasthenie erklärt funktionalen Analphabetismus nicht in seiner Breite

Das Zustandekommen des funktionalen Analphabetismus lässt sich im unteren Bildungsbereich nur in geringem Maße durch das Vorliegen einer Legasthenie erklären. Je höher der Grad der Literalität der Befragten, desto geringer ist der Anteil der Legastheniker/innen an der jeweiligen Teilgruppe.

Selbst von den funktionalen Analphabet/inn/en der untersuchten Stichprobe haben jedoch lediglich knapp sechs Prozent angegeben, dass bei ihnen in der Vergangenheit eine Legasthenie diagnostiziert wurde. Der überwiegende Teil des funktionalen Analphabetismus, mehr als 90 Prozent, ist durch den Bezug auf Legasthenie also nicht zu erklären.

Legasthenie-Diagnose als Kind bedeutet nicht zwingend fehlende Literalität im Erwachsenenalter

Jede zweite Person im unteren Bildungsbereich, die von Legasthenie betroffen ist, beherrscht hinsichtlich ihrer Literalität allenfalls die Satzebene, scheitert jedoch an zusammenhängenden Texten, zählt also in der Diktion der leo.-Studie zu den funktionalen Analphabet/inn/en. Eine weitere Differenzierung nach Alpha-Levels ist hier aufgrund der geringen Fallzahl nicht möglich.

Ein Drittel der legasthenen Personen aus dem unteren Bildungssegment schreibt auch bei geläufigem Wortschatz sehr fehlerhaft. Mit 18 Prozent zeigt aber immerhin fast jede fünfte Person, bei der einmal eine Legasthenie-Diagnose gestellt wurde, keine Auffälligkeiten in der Schriftsprache, kann also hinsichtlich der Lese- und Schreibfähigkeit als literalisiert gelten. Durch entsprechende Anstrengungen und Unterstützung – so die Vermutung – ist es diesen Personen gelungen, ihre Schwächen in der Schriftsprache von der Jugend ins Erwachsenenalter zu überwinden.

Anmerkung: Das Thema dieses Beitrags wurde im Sammelband nicht explizit behandelt.

3.8 Schulerfahrungen funktionaler Analphabet/inn/en (August 2012)

Der Zusammenhang zwischen Literalität und dem Niveau der Schulabschlüsse entspricht weitgehend den Erwartungen: Für Personen ohne Schulabschluss besteht ein besonders hohes Risiko, von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein, mit steigendem Bildungsniveau sinkt das Risiko deutlich (leo.-News 05/2012). Es gibt jedoch auch Personen mit Abitur, die als funktionale Analphabet/inn/en gelten müssen (leo.-News 03/2012). Wie unterscheiden sich Personen unterschiedlicher Literalität hinsichtlich ihrer Erinnerungen an die eigene Schulzeit?

Geringe Unterschiede innerhalb der leo.-Stichprobe

Im leo.-Datensatz liegen Aussagen über die Erinnerung der Befragten an die eigene Schulzeit vor. Diese insgesamt zehn Statements betreffen etwa die Beliebtheit in der Schule, die Zufriedenheit mit dem erreichten Abschluss, Angst vor Lehrkräften, häufigen Schulabsentismus oder die Einschätzung der eigenen schulischen Leistungsfähigkeit.

Es ist erkennbar, dass sich auf den unteren Alpha-Levels mehr Personen negativ zu ihren Erfahrungen in der Schule äußern als auf den höheren. Dennoch ist die Zustimmung zu negativ konnotierten Aussagen auch unter funktionalen Analphabet/inn/en eher gering. So stimmen lediglich elf Prozent der Betroffenen der Aussage zu, sie hätten sich in der Schule immer schlecht gefühlt. Die größte Differenz zwischen funktionalen Analphabet/inn/en (α 1–3), Personen mit fehlerhafter Schreibung (α 4) und literalisierten Personen (α >4) besteht bei der Aussage, der Schulunterricht sei schwer gefallen.

Ein deutlicherer Unterschied der Antworten ist bei den positiv besetzten Aussagen zu beobachten. Je höher der Alpha-Level, desto eher stimmen die Befragten einer positiven Aussage zur Schulzeit zu, besonders deutlich etwa bei der Frage nach der Zufriedenheit mit dem erlangten Schulabschluss.

Bei der Betrachtung sämtlicher Statements und der jeweiligen Zustimmung nach Alpha-Levels schmilzt jedoch so manches Klischee des dauerkranken, verängstigten, lernunwilligen Betroffenen dahin. Die Erinnerungen an die Schulzeit unterscheiden sich insgesamt eher graduell, wobei auf dem Alpha-Level 1 eine etwas stärkere Abweichung zu beobachten ist.

Adressaten und Teilnehmende unterscheiden sich deutlich

Hinsichtlich der Schulerinnerungen sind die leo.-Daten vergleichbar mit den Ergebnissen des AlphaPanels auf Basis der Befragung von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen¹. Im Gegensatz zu den geringen Unterschieden innerhalb der leo.-Stichprobe zeigen sich hier gerade bei den Negativstatements im Vergleich erhebliche Differenzen zwischen Teilnehmenden (AlphaPanel) und Adressaten (leo.).

Schlecht gefühlt haben sich demnach in der Schule knapp über zehn Prozent der Adressaten aber 40 Prozent der Teilnehmenden. Die eigene Leistung wird im Rückblick deutlich unterschiedlich bewertet: Fast drei Viertel der Teilnehmenden geben an, dass ihnen das Lernen in der Schule schwer fiel – dreimal so viele wie unter den Adressaten. Der Vergleich der beiden Studien unter diesem Aspekt zeigt, dass

ein Rückschluss von Teilnehmendenstudien auf die Grundgesamtheit der Adressaten nicht ohne weiteres möglich ist.

Anmerkung: Die Argumentation wurde ausführlich ausbreitet im Beitrag zu den Schulerfahrungen funktionaler Analphabet/inn/en im leo.-Sammelband (Grotlüschen/Sondag 2012).

3.9 Berufsabschlüsse funktionaler Analphabet/inn/en (September 2012)

Die deutliche Mehrheit der funktionalen Analphabet/inn/en hat auf die eine oder andere Weise einen Schulabschluss erlangt (vgl. leo.-News 03/2012). Mit Blick auf die Berufsausbildung zeigt sich demgegenüber eine deutlich stärkere Selektivität durch die eingeschränkte Literalität: Nur 56 Prozent der Betroffenen (Lage auf den Alpha-Levels 1 bis 3) gelingt es, eine berufsqualifizierende Ausbildung abzuschließen, 44 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en haben somit keinen berufsqualifizierenden Abschluss.

Über die konkreten bildungsbiografischen Wege können wir an dieser Stelle nur Vermutungen anstellen. Ein Teil der funktionalen Analphabet/inn/en ohne Berufsabschluss wird direkt in die Beschäftigung in Form ungelernter Tätigkeiten eingetreten sein, ohne sich je um einen Ausbildungsplatz bemüht zu haben. Ein weiterer Teil dürfte an der Hürde gescheitert sein, einen Ausbildungsplatz zu finden. Und schließlich schlagen hier Ausbildungsverhältnisse zu Buche, die zwar begonnen, die dann aber noch vor dem Abschluss der Ausbildung vorzeitig aufgelöst wurden. Mit der stärkeren Beherrschung der Schriftsprache erreichen selbst bei stark fehlerhafter Schreibung (Lage auf dem Alpha-Level 4) drei Viertel der Personen einen Berufsabschluss bzw. über 80 Prozent der Personen ohne erkennbare Auffälligkeiten in der Schriftsprache (Lage oberhalb des Alpha-Levels 4).

Schwerpunkt: Betriebliche Lehre

Funktionale Analphabet/inn/en, die einen Berufsabschluss erreicht haben, haben zumeist eine betriebliche Lehre mit dem Besuch der Berufsschule absolviert, das gilt für zwei Drittel der Betroffenen (66,4%). Anteilig häufiger als im Bevölkerungsdurchschnitt gelingt es Betroffenen jedoch nicht, Maßnahmen der Berufsgrundbildung zu überschreiten, sie absolvierten Berufsvorbereitungsjahre, Berufsgrundbildungsjahre oder Berufsfachschulen mit Vermittlung beruflicher Grundbildung, weitergehende berufliche Abschlüsse haben sie hingegen nicht erreicht. So verbleiben zwölf Prozent der Betroffenen auf dem Niveau der Grundbildungsmaßnahmen, im Bevölkerungsdurchschnitt gilt dies nur für rund sechs Prozent.

Neben betrieblichen Ausbildungen und der Berufsgrundbildung verteilen sich funktionale Analphabet/inn/en mit jeweils geringen Anteilen auf andere Arten von Abschlüssen, wie etwa solche an Fachschulen, an Schulen des Gesundheitswesens oder an Meister- und Technikerschulen.

Hoher Anteil von Betroffenen im BVJ und BGJ

Unter der Fragestellung, wie hoch der Anteil funktionaler Analphabet/inn/en an den Personen ist, die einen bestimmten berufsqualifizierenden Abschluss erreicht haben, ragen dementsprechend die Absolvent/inn/en von Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahren heraus. Unter ihnen ist der Anteil der von funktionalem Analphabetismus Betroffenen mit fast einem Drittel mehr als doppelt so hoch wie in der Bevölkerung insgesamt. Bereits bei denjenigen, die berufliche Grundbildung an einer Berufsfachschule erwerben, sinkt diese Quote fast auf die Hälfte und unterschreitet bei Personen mit Abschluss einer betrieblichen Lehre den durchschnittlichen Bevölkerungsanteil funktionaler Analphabet/inn/en.

Anmerkung: Dieser Aspekt wurde im leo.-Sammelband nicht explizit aufgenommen.

3.10 Literalität und elterlicher Schulabschluss (Oktober 2012)

Der Diskussion um die soziale Selektivität von Bildungschancen lässt sich auf Basis der leo.-Ergebnisse eine Facette zum Aspekt der Literalität hinzufügen. Nicht nur der eigene Schulabschluss, sondern auch der Schulabschluss der Eltern ist ein relevanter Prädiktor für funktionalen Analphabetismus. Die Regressionsanalyse unter Kontrolle anderer Parameter zeigt: Jemand, dessen Eltern keinen Schulabschluss haben, ist auf der leo.-Skala durchschnittlich um 4,0 Punkte schlechter als jemand mit demselben Bildungsstand, dessen Eltern die Mittlere Reife haben (vgl. leo.-News 05/2012).

Eine Referenzperson (männlich, 40–49 Jahre, erwerbstätig, mittlere Bildung, Erstsprache Deutsch), erreicht 52 Punkte auf der leo.-Skala von 0 bis 100 Punkten, unterhalb von 39 Punkten beginnt der Bereich des funktionalen Analphabetismus.

Funktionaler Analphabetismus wird sozial vererbt

Haben die Eltern keinen Schulabschluss, so laufen ihre Kinder Gefahr, nur eingeschränkt lesen und schreiben zu lernen, bzw. erworbene Literalität etwa aufgrund geringer Praxis wieder einzubüßen. Von den Personen, deren beide Eltern keinen Schulabschluss haben, sind 56 Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen. Von den Personen, von denen ein Elternteil keinen Schulabschluss, der andere Elternteil einen Abschluss nicht höher als den Haupt- oder Volksschulabschluss hat, sind mehr als ein Drittel (38%) betroffen. Bereits das Vorliegen von Haupt- oder Volksschulabschlüssen bei beiden Elternteilen wirkt sich deutlich auf die Literalität aus. Mit 15,3 Prozent funktionaler Analphabet/inn/en liegt der Anteil nur geringfügig über dem Bevölkerungsdurchschnitt. Das Fehlen elterlicher Schulabschlüsse hängt innerhalb der Teilstichprobe von rund 230 Personen nicht erkennbar vom Alter der Befragten bzw. ihrer Eltern ab. Ein deutlicher Zusammenhang besteht hingegen zum Aspekt familiärer Migrationsgeschichte. So haben die Eltern von 20 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund entweder keinerlei Schulabschluss oder maximal ein Elternteil hat einen Abschluss auf Hauptschulniveau.

Fehlende Schul- und Berufsabschlüsse vor allem auf Seiten der Mütter

Während in der Bevölkerung insgesamt nur drei Prozent der Personen in Elternhäusern aufgewachsen sind, in denen weder Mutter noch Vater einen Schulabschluss haben, liegt dieser Anteil unter funktionalen Analphabet/inn/en mit zwölf Prozent viermal so hoch (vgl. Riekmann 2012). Differenziert nach dem Abschluss der Mütter und der Väter zeigt sich: 18 Prozent der Mütter und 12,5 Prozent der Väter von funktionalen Analphabet/inn/en haben keinen Schulabschluss (Bevölkerungsdurchschnitt: 5,4 % bzw. 3,4 %). Die Schere zwischen Männern und Frauen öffnet sich noch deutlich weiter, wenn nicht nach dem Schul-, sondern nach dem Berufsabschluss gefragt wird. So haben 53,7 Prozent der Mütter und 30 Prozent der Väter von funktionalen Analphabet/inn/en keinen Berufsabschluss. In der Bevölkerung insgesamt befinden sich 31,5 Prozent, deren Mütter, und 13,1 Prozent, deren Väter keinen Berufsabschluss haben.

Anmerkung: Dieser Aspekt wurde ausführlicher diskutiert im Beitrag zu den Hauptergebnissen der Studie (Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012) und im Beitrag zur Lebenssituation Betroffener (Riekmann 2012).

3.11 Ankündigung des leo.-Sammelbandes (November 2012)

Die November-Ausgabe kündigte das Erscheinen des leo.-Sammelbands im Waxmann-Verlag an.

3.12 Adressatenforschung und Teilnehmendenforschung (Dezember 2012)

Ein gängiges Klischee in der öffentlichen Wahrnehmung ist die Vorstellung von funktionalen Analphabet/inn/en als zumeist erwerbslosen Personen ohne Schulabschluss. Diese Vorstellung wird gestützt durch die Ergebnisse von Teilnehmendenstudien, die die spezifische Struktur der Gruppe von Menschen nachzeichnen, die an Kursen der Volkshochschulen und anderen Trägern der Alphabetisierungsarbeit teilnehmen. Diese Struktur deckt sich allerdings nicht mit der Gesamtheit der funktionalen Analphabet/inn/en, wie sie mittels der leo.-Studie beschrieben werden kann. Dies zeigt der Vergleich der leo.-Ergebnisse mit denen des in zeitlicher Überschneidung durchgeführten AlphaPanels (zum AlphaPanel siehe ausführlich: Rosenblatt/Bilger 2011). Das Resultat lautet: Teilnehmendenstudien können die Gesamtheit der funktionalen Analphabet/inn/en nur verzerrt abbilden.

leo.-Studie und AlphaPanel: Gleiches Thema – unterschiedliche Relationen

Das AlphaPanel weist mit 80 Prozent einen überaus hohen Anteil von Personen ohne Schulabschluss unter den Kursteilnehmenden aus, in der Gesamtgruppe der Betroffenen ist der Anteil derer ohne Schulabschluss mit 19 Prozent hingegen weit aus geringer.

Auch bezüglich der Berufsausbildung unterscheiden Kursteilnehmende und Adressat/inn/en. Das AlphaPanel weist unter Kursteilnehmenden 63 Prozent von Personen ohne jeglichen Abschluss aus, also Personen, die nicht einmal eine berufs-

vorbereitende Maßnahme wie ein Berufsbildungsjahr oder Berufsvorbereitungsjahr abgeschlossen haben. Für die Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en insgesamt ermittelte die leo.-Studie einen Anteil von 44 Prozent derer ohne jeglichen Berufsabschluss (vgl. leo.-News 09/2012).

Deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen lassen sich auch hinsichtlich der Erwerbstätigkeit herausarbeiten. Unter den Kursteilnehmenden befinden sich anteilig mehr Arbeitslose als in der Gesamtgruppe der funktionalen Analphabet/inn/en. Sofern die Kursteilnehmenden erwerbstätig sind, arbeiten sie weitaus häufiger in weniger qualifizierten Tätigkeiten, die keine Berufsausbildung voraussetzen, als die Gesamtgruppe.

Adressatenstudie hilft aus der Falle der Stereotypie

Fraglos dominiert bei den leo.-Ergebnissen die Negativ-Botschaft von 7,5 Millionen Betroffenen. Doch lassen sich die Ergebnisse auch positiv wenden und zwar im Sinne einer Normalisierung des Phänomens innerhalb der Debatten.

Funktionale Analphabet/inn/en stehen mehrheitlich im Erwerbsleben, sie verfügen meist über Schulabschlüsse. Sie arbeiten zwar vielfach in Tätigkeiten, die geringe berufliche Qualifikation erfordern, aber weitaus seltener, als dies die Ergebnisse von Teilnehmendenstudien nahelegen. Funktionale Analphabet/inn/en leben nicht häufiger allein als der Durchschnitt der Bevölkerung.

Diese Aspekte können dazu beitragen, gängige Klischees über ‚die funktionalen Analphabet/inn/en‘ zu hinterfragen.

Anmerkung: Der Aspekt wurde intensiv diskutiert im Beitrag zur Erwerbssituation Betroffener (Grotlüschen 2012). Er entwickelte sich zu einem besonders stark rezipiertem Ergebnis (Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2014a, Grotlüschen et al. 2014), das zunehmend international Gehör findet (Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2014b).

4. Literatur

- Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke (2012b): Literalität und Erstsprache. In: Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 210–225.
- Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke; Grotlüschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 28–31.
- Grotlüschen, Anke (2012b): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 135–165.
- Grotlüschen, Anke; Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2014): Reproduktion von Stereotypen zum funktionalen Analphabetismus – die Fallstricke der Teilnehmendenforschung. In: Ebner von Eschenbach, Malte; Günther, Stephanie; Hauser, Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 60–72.

- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2012a): Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der Level-One Studie. In: Schulmanagement, H. 1, S. 26–28.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.) (2012b): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012b): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 13–53.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2014a): Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld. In: Hessische Blätter für Volksbildung 64, H. 2, S. 116–124.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2014b): Stereotypes versus Research Results Regarding Functionally Illiterate Adults. Conclusions from the First German Level-One Survey and the Learner Panel Study. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2014/10/Grotlueschen-et-al.-2014-Stereotypes.pdf>, zuletzt geprüft am 31.03.2015.
- Grotlüschen, Anke; Sondag, Christoph (2012b): Literalität, Schulerleben und Schulabschluss. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 227–253.
- Riekman, Wibke (2012b): Literalität und Lebenssituation. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 166–186.

Stereotypes versus Research Results Regarding Functionally Illiterate Adults

Conclusions from the First German Level-One Survey and the Learner Panel Study

Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg

Abstract

While within UNESCO functional *literacy* sometimes is discussed from the perspective of functional *illiteracy* (Street 1992), this is nearly always the case regarding German adult education. However, illiteracy is a difficult term and separates populations at a dichotomous line. This is necessary for negotiating resources with policy makers, but stigmatizing and excluding. Alongside with this essentialist label stereotypes about functionally illiterates are reproduced. Knowledge about this subgroup relies a lot on research with participants from Adult Basic Education. Several assumptions about the sociodemographic situation and attitudes of participants seem to shape the common notion of the subpopulation in Germany. The recent *representative learner study* ‘AlphaPanel’ (Rosenblatt/Bilger 2010; Lehmann/Fickler-Stang/Maué 2012) confirms many of these assumptions. However, figures from the first *representative household survey* on functional illiteracy, the ‘Level-One Survey (leo.)’ (Grotlüschen/Riekmann 2011), do not confirm these findings.

Stereotypes rising from research with participants, such as the assumption that they are mostly unemployed, isolated people with no school degree, may apply to the majority of adult basic education (ABE) participants, but not the majority of functionally illiterate adults as a whole.

The article first discusses theoretical aspects of the terms ‘literacy’ and ‘illiteracy’. The first conclusion will take into account the danger of (re-)producing stereotypes by using dichotomous terms. The problems that arise with hierarchical competence models and curricula, which also imply a deficit model of those who are located in low areas of the hierarchy and in early stages of the curriculum, will sharpen the point of view. To elaborate this, the authors make use of two more literacy curricula regarding financial and health literacy.

The theoretical problem will end up in Spivak’s notion of *strategic essentialism*. The two studies mentioned above will then be introduced and embedded into the broader context of the German National Strategy for Basic Education. The third section will show that even within rather similar assessment studies compelling differences can be found between participants of ABE and the complete subpopulation. The discussion in the fourth section asks whether it might be possible that many adults are quite at ease even with low literacy skills and therefore will not participate in any class. The stereotype of functionally illiterates in desperate need of help and support (delivered by adult education) is – according to the data – not only reproduced by mass media, but by practitioners, learner organizations and researchers as well. The main sources of these stereotypes are the experiences from courses – their

generalization proves to be problematic, as the comparison with the German household survey on literacy shows.

1. Functional Illiteracy and the Problem of Essentialist Categories that Could Reproduce Stereotypes

In order to engage in international discussion on literacy and functional illiteracy it is crucial to first clarify the terms that are being used. This is of particular importance because most recent notions concerning literacy as a social practice (Barton/Hamilton 2003) challenge the dichotomous definition of literacy, used by UNESCO from the late 1970s, which draws a simple distinction between those who are literate and those who are not.

“A person is functionally illiterate who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community’s development.” (UNESCO 2007, p. 529)

This definition is quite general and difficult to operationalize, but above all, it splits the population into two, whereas most surveys of adult literacy present a hierarchy of levels, rather than a dichotomy. Moreover, literacy is now regarded as a social practice, which is situated, local, and multiple (Barton/Hamilton 1998; Street 2003; Street/Lefstein 2007; UNESCO Education Sector 2008). However, there is still a political demand to know how many adults are functionally illiterate. This demand reduces even the most sophisticated scale to a dichotomy of those who are functionally illiterate and those who are not. As in all dichotomous conceptions of difference, the weaker group easily become vulnerable and subject to stereotypes, prejudices and essentialisms (men/women, white/black, literate/illiterate).

Low levels of skills can easily be misinterpreted as an individual deficit. This deficit model becomes even more apparent when we attempt to find a general term for the subpopulation. Do we call them “learners”, ignoring those who currently do not participate in classes? Do we talk about “functionally illiterate adults”, stigmatizing them and creating a new vulnerable subgroup in a society already full of illegitimate inequalities? Moreover, how can we call speakers of minority languages functionally illiterate when they show a good oral command of German and therefore participate in a survey? This label only applies to German as a written language. It is still possible that Turkish, Greek or Russian immigrants are fully literate in their own language.

On the other hand, an excessively detailed differentiation within this group would split them into smaller and smaller groups, making it even more difficult for their voice to be heard in public debates. While accepting that literacies are multiple and situated, we have no other means of measurement other than drawing a line in the scale in a dichotomous manner in order to inform policy makers. While this form of essentialism, labeling a group of adults functionally illiterate, is deficit-oriented, it is strategically important in order to make the subgroup visible. Such strategic essentialism originates in feminist and intercultural debates (Spivak 2009, p. 3).

1.1 Levels and their Potential to Reproduce Deficit Views of Those on the Lowest Levels

Can literacy be seen as hierarchical? And if so, should those who belong to the lowest range of the group be seen as in need of support? Do they have a deficit which needs to be fixed?

The French structuralist Pierre Bourdieu reminded us that the hierarchical use of language is the result of social conflict (Bourdieu 2005, p. 58). Different languages and dialects have been integrated into one language – French in this case – a procedure which implies that other languages are less legitimate. The written version of this legitimate language is presented as official, and is most useful to bureaucrats and most familiar to bureaucrats and intellectuals. These two subgroups benefited most from historical changes in France and established their specific use of literacy as the legitimate one. A normative lettering and scripture spread over France, pushing dialects and minority languages aside. Today, normative ideas of literacy could possibly be pushing different uses of literacy aside: What cannot be measured ceases to exist. Such criticism is often directed towards large scale surveys.

It can be concluded that

- a) Literacies should be noted as social practices. Literacies are multiple, and especially multilingual.
- b) There is a hierarchy in literacy, but it is a result of social conflicts and can be changed according to different needs. If digital literacy should become more legitimate than reading classical literature and writing formal letters, this will change the hierarchy.
- c) Literacy according to its current definition can be measured on a hierarchical scale, but the scale is also a result of social conflicts and negotiation, especially because in its operationalization we lose some of the richness of everyday literacy practices.

These debates are well known in light of *International Adult Literacy Survey* (IALS), *Programme for International Student Assessment* (PISA) and – at least in Germany – *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) discussions. Competencies in large scale surveys are defined as pragmatic and functional; classifying individuals as competent if they fulfill the task (Klieme/Hartig 2008). The humanist critique regarding this approach reminds us that the idea of ‘functioning in a society’ underlying the term functional literacy has also been subject to international discussions. Western countries have defined their literacy problems as the more noble ‘functional illiteracy’, whereas in so called “developing countries” literacy problems are addressed as ‘illiteracy’. Moreover, ‘functioning in society’ has been discussed as not being the only worthwhile investment (Limage 1996). The most recent Scottish adult literacy survey, using a re-run of IALS instruments, came to the conclusion that comparability of instruments is less important than an optimal match between the philosophical approach of policy makers and practitioners on the one hand and survey instruments on the other hand (St. Clair 2011).

This leads to the conclusion that hierarchical models might also foster deficit models if not stereotypes regarding those at the lowest end of the scale while apply-

ing legitimate literacy concepts as normal and natural – thus covering ongoing conflicts about what is legitimate and who benefits from it.

1.2 Financial Literacy and Health Literacy Curricula: Blaming the Victim?

The functionalist approach has also been criticized regarding further domains of literacy, id est financial literacy or health literacy. Both in the 1980s (Lankshear/Knobel 2011, p. 10) as well as in recent publications on financial literacy, researchers comment that financial literacy education programs tend to individualize the learner's problem of low income and dissatisfying financial situations, thereby leading to deficit models (Sprow Forté 2012, p. 2), which include the idea of 'blaming the victim' (Bittlingmayer et al. 2010).

Critics also suggest that financial literacy education often simply aims to incorporate those on low incomes into the system rather than empowering them to question the inequalities within the society they live in (Lankshear/Knobel 2011, p. 10). Sprow Forté (2012, p. 4) concludes: "The possibility that financial education benefits other people or institutions more than the financial education learners themselves has largely been ignored". If this is true for financial literacy, it is true for health literacy education as well. While early approaches were inspired by Paolo Freire (just as literacy and financial literacy education as a whole was), the curricula seldom show empowerment, dialogue or "conscientização" (Freire 1996), but rather focus on individual changes to prevent avoidable health problems (Coady 2013, p. 3). This is despite the fact that global data suggest the main underlying factor influencing health is poverty not individual behavior (ibid).

Financial and health literacy discussions inform us that

- a) Financial and health literacy is only partly under the control of the individual; it is largely a result of social factors (such as family and neighborhood) as well as inequalities within the global society (such as the negotiation of wages and health insurance in global competition).
- b) Although efforts have been made to empower financial and health literacy learners, the curricula still focus on individual behavior changes, thereby suggesting a deficit model of the learner and reproducing the status quo.

Regarding financial and health situation it is quite straightforward to accept these research results. But is *literacy*, being able to read and write on a basic level, also a problem of poverty and intersecting factors such as class, age, gender and culture? The level-one survey data (see below) show that literacy correlates with all these factors, but we do not necessarily know the direction of the correlation: Was 'class' a reason for lack of achievement at school leading to such adults having poor literacy or is poor literacy the reason why adults have poorly paid jobs, for having to carry out monotonous and precarious work and therefore belong to the lower class? Analysis of longitudinal data sets such as the British birth cohorts suggests this is a vicious circle (Parsons/Bynner 2007; EU High Level Group of Experts on Literacy 2012).

We can also question whether ABE curricula unintentionally teach participants to understand their low literacy level as an individual deficit? While we know little about what is really taught in German basic education classes, the so-called National Strategy on Adult Literacy and Basic Education (<http://www.bmbf.de/de/426.php>) suggests that such ‘learning’ would improve literacy skills, if only the subpopulations came to the classes – which they do not (Viol 2010). The underlying implication is that individuals cause their ‘deficits’ by not continuing to learn.

1.3 Stereotypes via Media and Practice

Beliefs, misconceptions and stereotypes attached to functionally illiterate adults are widespread, but seldom collected or questioned. Media reproduce the dominant narratives, as Hamilton shows from the UK discourse in the light of IALS. She concludes: “Literacy is commonly contrasted with illiteracy – a social good versus a social ill” (2012, p. 104). Stereotypes are spread in headlines like “How the British lag behind in reading, but lead the world at watching TV” (Hamilton 2012, p. 100). However, educators’ narratives differ from mass media stereotypes. They might become unintentionally paternalistic and reproduce stereotypes in quite a subtle way. One of the most well-known German practitioner booklets on illiteracy is “Ihr Kreuz ist die Schrift” (Döbert/Hubertus 2000). While it approaches the people affected in an empowering manner, it unintentionally generalizes research results from participants to the subpopulation (Döbert/Hubertus 2000, p. 59–72). We learn that functionally illiterate adults have negative experiences at home and at school; feel ashamed about not being able to read and write; are unemployed and isolated; and feel dependent on people they trust. Regarding lower-skilled adult learners, we automatically assume poor learning intentions, as Kyndt, Dochy, Onghena and Baert found in recent research (2013). Whilst the first cluster of stereotypes has a common idea of excusing the learners’ low literacy level, the latter would be a taboo in national discussion. As long as no one has asked the subpopulation about their learning intentions thus far, it is silently viewed as unacceptable to label those affected as unwilling to learn.

1.4 Misconceptions and Facts set out by the European High Level Group of Literacy 2012

Focusing on the people behind the numbers, there are misconceptions about the notion of functionally illiterate adults throughout Europe. As the EU High Level Group of Literacy Experts states, about 80 million Europeans are functionally illiterate. However, they are not primarily immigrants and most of them are employed. The EU High Level Group contrasts common misconceptions with facts derived from international large scale assessment.

Table 1: Misconceptions about the notion of functionally illiterate adults

Misconceptions	The Facts
‘Low literacy is something that happens in developing countries, surely not in Europe!’	One in five European 15-year-olds and almost one in five adults lack the literacy skills required to successfully function in a modern society.
‘Low literacy is a problem imported by migrants, not for those born and bred in European countries.’	The vast majority of children and adults with poor literacy skills were born and raised in the country they live in, and speak its language of instruction as their mother tongue.
‘Poor literacy only affects those on the margins of society.’	One in five adults in Europe lack sufficient literacy skills and most of them are employed.

(EU High Level Group of Experts on Literacy, 2012, p. 29)

The estimate of 80 million functionally illiterate adults in Europe is largely drawn from the results of the PISA and IALS surveys, as there are only three surveys in Europe so far focusing on *adults* as well as the *lowest level* of literacy. Germany has the luxury of having two representative studies (leo. and AlphaPanel) using the same background questionnaire for many variables and using the same level one test items. This provides more detailed information on functionally illiterate adults as a subpopulation as well as in comparison with other participants.

2. German Level-One Survey and AlphaPanel – Methodological Decisions

The “German story” is quite different from countries who started earlier with level one research. leo. and AlphaPanel are based on several methodological decisions that affect their outcomes. We aim to show that large scale research depends on such decisions and sometimes even on political necessities. Research does not provide ‘empirical proof’ or ‘definitive truth’ but always follows interests that should be reflected and made transparent. Therefore, we will firstly try to explain the political and research situation leading up to the leo. and the AlphaPanel before we compare their results in the next section.

As in the USA in the early 90s (Pugsley 2011, p. 2), adult education in Germany has traditionally been given second-class treatment by policy makers, who instead focus their attention on school education in response to results from the PISA studies. The IALS results have not been discussed seriously. Moreover, the definition of a suitable minimum is for the most part unknown in Germany and therefore has never been linked to the nationwide discussion on functional illiteracy. The IALS definition of Level three as a suitable minimum at which adults can function effectively was difficult to communicate within countries like Germany and Norway (Gabrielsen 2011, p. 3). Despite some thirteen, fourteen or even fifteen percent of the adult population being located on IALS-Level 1, German policy makers were not alarmed. On the other hand, UNESCO estimates of 3 million functionally illiterate adults in Germany were adjusted after the fall of the Berlin Wall to about 4 million in eastern and western Germany. This vague estimate was launched in large campaigns by

the Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (an association to combat illiteracy). Germany did not join the ALL study instead, in 2008 the German Federal Ministry of Education and Research decided to launch a 30 million Euro research program focusing on adult basic education. This program raised the question of the number of adults affected.

2.1 leo. – Level-One Survey: A Representative Household Survey and Assessment

One of the results of the research program was a detailed formative assessment based on theoretically and consensually developed *Alpha-Levels*. Five Alpha-Levels divide level one into smaller units (Grotlüschen et al. 2011). They follow the so-called ‘lower rungs approach’ (Brooks/Davies/Duckett et al. 2001) and split level one, which might theoretically be comparable to PIAAC level one, into smaller rungs of the ladder. This approach was also used in England, where *Entry Levels* were developed for the “Skills For Life”-Strategy (DfES 2003, pp. 10-11). The Alpha-Levels are based on different theories regarding reading and writing and refer to the length of a word or text, different strategies of reading and writing (Frith 1985; Frith 1986, p. 72) as well as the frequency of a word and its typography.

The Alpha-Levels helped to operationalize the definition given by UNESCO: up to Alpha-Level 3 we speak of functional illiteracy, from Alpha-Level 4 onwards we speak of literacy (Grotlüschen/Riekmann 2011, p. 2). They add *writing* to the domains measured, but ignore document literacy or numeracy. The competing ‘component approach’, tested earlier in the US (Strucker 2007) and integrated into PIAAC will be interesting to interlink. Two pretests were carried out. The first (n=513) was performed by the international survey company (TNS Infratest Sozialforschung) on a household basis in order to check the interviewers’ readiness to take part in competence testing. The second (n=321) was performed by the research team in order to scale the items and externally validate them towards known reading and writing tests used for primary school purposes. 92 items were produced and 72 proved usable (MNSQ below 1.33 (Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012b, p. 63; Wilson 2005, p. 129). To keep average testing times short, a filter approach was used with 10 items presented to all 8,436 interviewees and lasting 15 minutes on average. The lowest 20 percent of this filtering procedure were directed to a second test booklet lasting another 15 minutes. After having received eight thousand booklets and the data file from TNS Infratest, the data were scaled and normed using item response theory. The tests used were classical pen and paper (testing orally would have been cheaper and logistically easier – the French survey *Information et Vie Quotidienne* is a good example of this approach (Jeantheau, 2007b)).

The main survey led to the core result of 14.5 percent of the adult population (aged 18-64) being functionally illiterate, which equals 7.5 million people. About 28 percent of this group participates in adult and further education, but less than one percent participate in ABE (Grotlüschen/Riekmann 2012).

2.2 AlphaPanel: A Representative Learner Study and Assessment

The second study is the AlphaPanel (Lehmann/Fickler-Stang/Maué 2012), a learner study similar to Brooks' "Progress in Adult Literacy" (Brooks et al. 2001). It is representative for the ABE courses carried out by the German 'Volkshochschulen' (adult education centres) with a sample size of $n=524$.

Germany does not have a tradition of testing in adult education centres, so the idea of integrating a level one test into the panel was subject to intense discussions within the field. The fear of being tested does not primarily affect the learners but the educators. They fear that their classes might not progress visibly enough to assure further funding. Reder's discussion regarding recent longitudinal and controlled studies (2011) shows that the educators' reservations tend to match research results. Reder states that *literacy practices* improve due to program attendance, while *proficiency* increases or decreases without a statistically significant link to the ABE program.

Without going into too much detail, the definition of 'functional illiteracy' as an equivalent to Alpha-Levels 1-3 was a question of consensus and benchmarking, not of statistical evidence. There were times when the comparison to the UNESCO definition of literacy as well as the comparison to IALS-Level 3 as a 'suitable minimum' led to the conclusion that the cut-off line should be moved higher. Caution as a young team in the research community and fear of verbal attacks questioning the seriousness of the survey led to the decision to report the number of functionally illiterate adults according to Alpha-Levels 1-3 rather than Alpha-Levels 1-4.

Another decision was to change from the formerly used estimation method (weighted likelihood estimates) to a more cautious approach (plausible values) in order to estimate the test-takers' proficiencies. Both techniques estimate the probability of ones' score according to the response pattern, taking into account that people probably do not complete all the items they can (Yamamoto 2006). The difference regarding the normal distribution generated is especially relevant at the top and lower ends of the curve. Weighted likelihood estimates overestimate the variance, which is irrelevant if one compares the statistical means of different countries. But as the survey focuses on the lowest level only, the difference is extremely relevant, so we chose the more cautious estimation method.

3. Comparison of Core Results in Relation to Stereotypes

In Germany, according to the leo.-survey an accumulated 14.5 percent of the working-age population aged 18 to 64 (Alpha-Level 1-3) is functionally illiterate. This figure translates to 7.5 million functionally illiterate adults nationwide. Poor writing skills account for another 25 percent of the working-age population, particularly with regard to spelling (Alpha-Level 4). This figure represents over 13 million people in Germany. This is the case at sentence and text level, even with commonly and frequently used words; people read and write slowly and/or with many mistakes. The people concerned typically often avoid reading and writing.

Survey data help to explain part of the reasons for functional illiteracy. Regression analysis showed the strongest predictors: the level of completed formal

education and first language acquisition in early childhood. The crucial importance of education and schooling had been demonstrated earlier by the IALS (OECD/ Statistics Canada 2000, p. 22). Gender and age are far weaker predictors. Data also show that educational background within families serves as predictor for functional illiteracy. The impact of being a child of parents without a school degree is even stronger than the impact of age or gender (Grotlüschen/Riekmann /Buddeberg 2012a, pp. 39–42).

Table 2: Predictors for functional illiteracy according to regression analysis

Regression (loglinear)	Reading and Writing Skills
Constant	52.223 ¹⁾
Gender (Reference group: men) Women	2.576***
Age group (Reference group 40-49 years) 18–29 years 30–39 years 50–64 years	0.373** 0.432 -0.850
Highest formal qualification (Reference group: average qualifications) no qualifications lower qualifications high qualifications still school pupils no information provided	-9.503*** -3.888*** 2.711*** 1.609* -3.350
Parents' highest qualification (Reference group: average qualifications) without qualifications lower qualifications high qualifications other qualifications unknown or no information provided	-3.858*** -1.408*** 0.156*** -3.606*** -2.396
First language in childhood (Reference group: German) other first language	-8.208***
Occupational status (Reference group: employed) unemployed inactive in vocational training other or no information provided	-2.921*** -0.908** 0.328 1.864

$R^2 = 0.315$ – about one third of the variance can be explained by the observed parameters.

*** = statistical significance $p < 0.01$; ** = statistical significance $p < 0.05$; ¹⁾ This score is reached by a person with the following characteristics: male, between 40 and 49 years, first language German, employed, average qualifications, Parents with average qualifications as highest qualification.

IALS stated that it was able to clarify about 25 percent of the variance (OECD/Statistics Canada 2000, p. 55); the leo.-survey is able to explain just over 30 percent, which still leaves a great deal for further investigation. However, survey data are anonymous and lead to questions about the everyday situation of functionally illiterate adults. In order to answer these questions, policy makers, media and practitioners often rely on participants in courses. This leads to conclusions about the subpopulation being drawn from participants in courses. In order to figure out whether these conclusions are biased or not, we now look at the descriptive data from the AlphaPanel (that represents courses) and go on to check whether the subpopulation which also includes nonparticipants, is similar or different from the courses. Our concern is that course members and teachers inform the public but reproduce stereotypes that do not match the figures from the leo.-survey.

3.1 leo. and AlphaPanel: Gender

The AlphaPanel reports that 56 percent of course participants are men, 44 percent are women. This fits quite well to the subpopulation values of the leo.-survey: About 60 percent of functional illiterate adults are men and 40 percent are women. The proportion of functionally illiterate adults is higher within the male population (17.4 percent) than within the female population (11.6 percent). This result however should not be seen as a law of nature. The ALL-Survey in Switzerland shows on the contrary that men can read better than women. Moreover regression analysis shows that the effect of gender is weaker if demographic variables are controlled (see above).

3.2 leo. and AlphaPanel: Age

The AlphaPanel shows that two subgroups are less represented in the courses than others: the youngest age group (below 25 years old) and the oldest subgroup (above 55 years old). The 45 to 54-year-olds are the largest group with 37 percent of participants (Rosenblatt/Bilger 2010, p.13).

The leo.-survey compared four age groups. Within the 18 to 29-year-old age group the smallest proportion of functional illiteracy can be found with 12.9 percent. The highest proportion has been found within the eldest group, those being 50 to 64 years of age (Buddeberg 2012, pp. 200–201).

The IALS had reported comparable results. According to IALS, “in every participating country when only age is considered, younger adults aged 26–35 have higher literacy scores than adults closer to retirement aged 56–65” (OECD/Statistics Canada 2000, p. 33). The recently published second *Information et Vie Quotidienne* in France interprets the decrease in functionally illiterate adults from 9 to 7 percent to a cohort effect, as people born before 1946 were not questioned (Jonas 2012).

3.3 leo and AlphaPanel: First Language Spoken

The AlphaPanel evaluates courses that address natives or those whose language skills are good enough to follow a course in German. Therefore results regarding migrants are not comparable to the results from the leo.-survey. The leo.-random sample also only included people whose verbal command of German was good enough to participate in the interview. If immigrants without verbal German skills had been included and this group had had a proportionate number or a disproportionately large number of functionally illiterate adults, these people would have had to be added to the 7.5 million figures. Of the 7.5 million functionally illiterate adults, 4.4 million (58 percent) had learned German as their first language. A further 3.1 million (42 percent) had learned another language first.

Thus – as expected – the ratio is significantly higher within the population with another first language than German than within the group of those having learned German as their first language in early childhood.

The relation between first language acquisition and literacy in the German written language is not easy to determine. Is it adequate to label those who learned German during adolescence or adulthood as functionally illiterate? Would it not be applying double standards to compare these two groups, which clearly started from different points? Following the idea of *strategic essentialism* (see above), it was decided to maintain the term functional illiteracy for native speakers as well as for people with a first language other than German. But of course this perspective continues to consolidate the linguistic-cultural dominance of German and could therefore be subject to criticism. The discussion can be followed in Grotlüschen et al. (2012a).

In addition to the above-mentioned basic results some findings should be highlighted, as they are contradictory to some stereotypes concerning functionally illiterate adults.

3.4 leo. and AlphaPanel: School Degrees

The vast majority of participants in adult education centres who attend literacy courses, represented by the AlphaPanel, did *not* finish regular formal education: 76 percent of the 524 persons attended special education (so-called ‘Sonderschule’). The remaining 24 percent attended regular schools but not all of them succeeded there. Only about 20 percent out of this population holds a formal educational degree (Rosenblatt/Bilger 2010, p. 17). When mass media comment on functional illiteracy and ask participants about their lives and school experiences, they tend to generalize their experiences.

However, according to the leo.-survey the structure of the subpopulation regarding formal education is quite the opposite from the structure of participants: Among the group of functionally illiterate adults some 80 percent have school qualifications. About 47.7 percent completed basic education. 12 percent of functionally illiterate adults also have higher qualifications. The Skills for Life survey found similar results at Entry Levels (DfES 2003, p. 67). This phenomenon can partly be explained by the migration of persons with formal school degrees acquired abroad. It must also be taken into consideration that there could be a considerable degree of competence

loss during adulthood (Wölfel et al. 2011, p. 3). Among the reasons for such loss might be acquired disabilities, chronic diseases or drug abuse. Moreover the ‘impact of time out of work on literacy and numeracy skills’ must be taken into account, as Bynner and Parsons show based in their analysis of data from the 1970 British Cohort Study BCS70 (1998).

These results contrast strongly with former misconceptions triggered by research on participants that the majority of functionally illiterate adults do not hold any type of formal school degree.

3.5 leo. and AlphaPanel: Negative School Experiences

Functionally illiterate adults must have had negative school experiences, otherwise they would have learned to read and write properly – according to the stereotype. But if we compare the results of the learner study with the level-one survey, we find once more substantial differences between subpopulation and participants. 72 percent of the participants in courses agree that they had learning difficulties in school, 41 percent agree that they always felt that they were bad in school and 30 percent were afraid of some teachers. In comparison, only 26 percent of the subpopulation stated that they had had learning difficulties, only 11 percent had always felt bad in school and only 15 percent had been afraid of some teachers¹.

The numbers of the functionally illiterate subpopulation differs widely from the functionally illiterate participants, but they do not differ widely from the population as a whole. Thus functionally illiterate people outside courses report better school experiences than those attending courses.

So, if mass media or policy makers talk to course participants about their school experiences, the latter are likely to be taken as representative of the subpopulation. This reproduces the myth of school experience as an origin of poor literacy. The contrast between leo. and AlphaPanel was discussed with both learners and teachers from courses and all agree that within the courses school experiences are reflected and external reasons for poor performance are blamed in order to encourage a fresh start. This might be an explanation of the results.

3.6 leo. and AlphaPanel: Employment

The AlphaPanel states that some 29 percent of participants are unemployed (Rosenbladt/Bilger 2010, p. 37) and 48 percent are employed. The figures vary in the leo.-data regarding the overall subpopulation of functionally illiterates in Germany: Just fewer than 17 percent are unemployed, about 57 percent of the functionally illiterate adults are gainfully employed and a further 10 percent are at home. This com-

¹ As we compare two studies with two different basic populations, it does not make sense to check the statistical significance of the differences. Both studies claim to be representative for their basic population so we compare the descriptive data, taking into consideration that standard deviations in leo. regarding the school experience questions lie between 0,7 percent and 1,9 percent while the AlphaPanel did not report standard deviations. The standard deviation regarding employment status between 0,3 percent and 2,3 percent.

parison contrasts sharply with former assumptions concerning the majority of functionally illiterate adults as being unemployed. Such misconceptions might be a result of the courses recruiting process via unemployment offices.

As IALS pointed out, literacy and employment form a two way relationship. Literacy serves to improve job opportunities. “At the same time, the workplace is a factor in literacy acquisition and maintenance, a place where a considerable amount of reading, writing and arithmetic takes place” (OECD/Statistics Canada 2000, p. 36).

3.7 leo. and AlphaPanel: Single or Married

The AlphaPanel data as well as trainers’ experiences show the social isolation of course participants. An indicator is the question of living alone or being with a partner or family. The AlphaPanel reports that only 38 percent of participants live with their partner (either married or not), while the remainder are single, divorced or widowed. So, it could be concluded from the participants’ study that there is an association between functional illiteracy and social isolation. But the leo.-survey reports a different picture. Some 68 percent of the subpopulation are married and/or live with their partner. This is comparable to the whole German population (Riekmann 2011, p.176). In other words, the leo.-data do not indicate levels of social isolation that are different from the overall population.

From that perspective, reference to studies on participants as a single source of data would lead to misconceptions which serve to maintain existing stereotypes concerning functionally illiterate adults.

3.8 Qualitative Research: Fear of Being Discovered

Stereotypes and policy papers describe functionally illiterate adults as feeling ashamed of their deficit and not telling anybody about it. But recent studies carried out by Nienkemper and Bonna (2010) show that coming-out of the illiteracy closet should not be conceptualized as a dichotomous category. They describe the coming-out of functionally illiterate people as a ‘*partial* coming-out’. This means that most of them have one or two confidantes, who help them manage everyday life. They give support in all areas where reading and writing are unavoidable. Biographical research also confirms that functionally illiterate adults do have at least one confidante: spouse, children or friends (Döbert/Hubertus 2000, p. 70).

There are some more stereotypes that are considered to be true for functionally illiterate adults, for example that they live in poor neighborhoods or have difficulties in financial matters. Although these misconceptions cannot be refuted with our data, they may very well lead to new stereotypes. If – for example – recruitment for ABE courses takes place via financial literacy education, this would lead more people with financial problems into courses supporting the stereotype that functionally illiterate adults are unable to organize their finances.

4. Participation and Non-Participation in Adult Basic Education

As the sub-population of functionally illiterate adults are clearly not well represented via participants in courses, one might ask whether nonparticipants should be encouraged to improve their skills or not. However, perhaps the overall narrative of lifelong learning is not relevant for those functionally illiterate adults who do not feel excluded from the labor market, from finding a partner and starting a family, who felt fine at school and today feel integrated with their confidantes and friends. Industrialized countries may have to accept that many functionally illiterate adults do not see their literacy as a problem. Norway reports that 60 percent of those with literacy level one in the ALL feel satisfied with their literacy skills (Gabrielsen 2011, p. 8). The core challenge seems to be convincing members of the subpopulation to enroll in ABE classes.

However, on the other hand, the link between the leo. and the underlying Adult Education Survey allows a glance at the participation rates in adult education. The average participation rate in Germany used to be 42 percent and recently increased to 49 percent of the adult population, strongly correlating with formal education (Bilger, 2013). While less than one percent of functionally illiterate adults participate in literacy classes, some 28 percent participate in other adult education classes. This might include: security training on the job, getting a forklift license, or even ‘German as a second language’ classes provided by the authorities and necessary when applying for naturalization (Bilger/Jäckle/Rosenblatt 2012). Most of these courses have to be attended either because of security standards or because of national law and labour office regulations. It can be concluded that de-regulation of the adult education sector would lead to decreasing participation rates.

Our assumption that everybody must want to be able to read and write or brush up their skills might be a misconception. The Church has historically supported literacy development as a tool in building unquestioning religious faith (Gee 2008, p. 56), literacy is necessary for governance (Lankshear/Knobel 2011, p. 13) and for teaching the low-skilled to follow written instructions instead of critically reflecting on the instructions or anything else (Gee 2008, p. 60).

“The most striking continuity in the history of literacy is the way in which literacy has been used, in age after age, to solidify the social hierarchy, empower elites, and ensure that people lower on the hierarchy accept the values, norms, and beliefs of the elites, even when it is not in their self-interest our group interest to do so” (ibid., Gee is referring to Gramsci).

So why should functionally illiterate adults want to learn? Countries with successful, sustainable literacy campaign programs usually follow large-scale, sometimes revolutionary, changes such as those that took place in Cuba in the 1960s, Nicaragua in the 1980s and possibly currently in the Arab spring countries. This leads to the question of why adults in industrialized countries with stratified inequalities should improve their skills? The discussion is strikingly economic, as Scottish critics stated (St. Clair 2011). If there is nothing else to gain than the ability to follow instructions, why learn?

Functional illiteracy is more widespread than expected in many industrialized countries, but it is still possible for functionally illiterate adults to make a living under these conditions. Misconceptions about school drop-outs, unemployment, social isolation and helpless illiterates fearing discovery, cannot be confirmed by the results of current research. They do however confirm the experiences of educators, but educators only meet less than one percent of those affected. Thus, their experiences should not be generalized as the subgroup of adult education participants among functionally illiterate adults is structurally different from the non-participant subgroup.

This raises the question as to whether the educational approach to increasing participation in ABE programs makes sense or not. Many countries have introduced national strategies to improve literacy within the adult population. France has just recently put it onto the political agenda as the ‘grande cause nationale 2013’; Germany started a National Strategy in 2011. PIAAC as well is used for focusing on improved literacy among the adult population.

Adults’ reasons for participation in ABE courses may vary. One could argue that today’s world and everyday life are ever changing and therefore such adults might want to be prepared for future challenges, but at the lower end of the earnings distribution life is often unpredictable and preparing for an uncertain future seems senseless. Regarding relatives and children, nonparticipants might at some point become aware of the fact that they have a certain responsibility towards them: Elderly adults might want to brush up their skills in order to meet the challenges of decreasing health and mobility, while adult family members might want to act as role models for their children and help them with their homework. Perhaps experienced employees, especially those working with apprentices and younger employees might feel a certain responsibility towards their team members and would like to act as role model as well. These and similar situations could be important reasons that encourage adults to address their functional illiteracy – not for their own sake, but for the sake of others, those whom they care for.

In order to better understand what literacy means for adults outside ABE classes, future studies should not only ask if someone is satisfied with his or her level of literacy. This question might lead to socially desirable answers – who wants to admit that he or she is not satisfied with his or her performance? A more interesting question would be to ask if anyone among the interviewees’ friends, family and colleagues would directly or indirectly benefit from the interviewee improving his or her skills.

This approach would on the one hand acknowledge that the everyday life of non-participants should not be judged from a deficit perspective. On the other hand, it would encourage reflection on the worth of maintaining already acquired skills.

5. References

- Barton, David; Hamilton, Mary (1998): Local literacies: Reading and writing in one community. London: Routledge. Retrieved from <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/234368594.pdf>, zuletzt geprüft am 08.06.2015.
- Barton, David; Hamilton, Mary (2003): Literacy Practices (2nd ed.). In: Barton, David (Ed.): Situated literacies. Reading and writing in context. London: Routledge, pp. 1–6.
- Bilger, Frauke (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland: AES 2012 Trendbericht. Bonn. Retrieved from <http://www.iwwb.de/weiterbildung.html?seite=23>, zuletzt geprüft am 08.06.2015.
- Bilger, Frauke; Jäckle, Robert; Rosenblatt, Bernhard von; Strauß, Alexandra (2012): Studiendesign, Durchführung und Methodik der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüşchen, Anke; Riekman, Wibke (Eds.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Münster: Waxmann, pp. 77–105.
- Bittlingmayer, Uwe H.; Drucks, Stephan; Gerdes, Jürgen; Bauer, Ullrich (2010): Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Eds.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, pp. 341–374.
- Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches (2nd ed.). Wien: Braumüller.
- Brooks, Greg; Davies, Rachael; Duckett, Laura; Hutchison, Dougal; Kendall, Sally; Wilkin, Anne (2001): Progress in Adult Literacy: do learners learn? London: Basic Skills Agency.
- Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Grotlüşchen, Anke; Riekman, Wibke (Eds.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Münster: Waxmann, pp. 187–209.
- Bynner, John; Parsons, Samantha (1998): Use it or lose it? The impact of time out of work on literacy and numeracy skills. London: Basic Skills Agency.
- Coady, Maureen (2013): Adult Health Learning and Transformation: A Case Study of a Canadian Community-Based Program: OnlineFirst Version of Record – Jan 17, 2013. Adult Education Quarterly. Retrieved from <http://aeq.sagepub.com/content/early/2013/01/17/0741713612471419>, zuletzt geprüft am 08.06.2015.
- Department for education and skills (DfES) (2003): The Skills for Life survey: A national needs and impact survey of literacy, numeracy and ICT skills. DfES Research Brief RB490. Norwich.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift: Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, Stuttgart: Klett.
- EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report, September 2012. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf, zuletzt geprüft am 08.06.2015
- Freire, Paulo (1996): Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frith, Uta (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. In: Patterson, Karalyn E.; Marshall, John C.; Coltheart Max (Eds.): William S. Gray research collection in reading. Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London: Erlbaum, pp. 301–330. Retrieved from http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf, zuletzt geprüft am 08.06.2015.
- Frith, Uta (1986): A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. Annals of Dyslexia (36), pp. 69–81.

- Gabrielsen, Egil (2011): IALS in Norway. Fall Institute 2011. Retrieved from <http://www.centreforliteracy.qc.ca/node/1597#nwy>, zuletzt geprüft am 08.06.2015.
- Gee, James Paul (2008): *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3rd ed.). Abingdon: Routledge.
- Grotlüschen, Anke; Kretschmann, Rudolf; Quante-Brandt, Eva; Wolf, Karsten D. (Eds.) (2011): *Literaltätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2011): leo. – Level-One Study: Literacy of adults at the lower rungs of the ladder. Hamburg. Retrieved from <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Press-brochure15-12-2011.pdf>, zuletzt geprüft am 09.06.2015.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012a): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Eds.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*. Münster: Waxmann, pp. 13–53.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012b): leo. – Level-One Studie: Methodische Herausforderungen. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Eds.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*. Münster: Waxmann, pp. 54–76.
- Hamilton, Mary (2012): *Literacy and the politics of representation*. Literacies. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Harding, Carrie et al. (2011): BIS Research Paper Number 57: 2011 Skills for Life Survey: Headline findings (BIS Research Paper No. 57). London. Retrieved from www.bis.gov.uk.
- Hartig, Johannes; Riekman, Wibke (2012): Bestimmung der Level-Grenzen in der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Eds.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*. Münster: Waxmann, pp. 106–121.
- Jeantheau, Jean-Pierre (2007a): IVQ-Erhebung 2004/2005: Schwerpunkt ANCLI-Modul und erste Ergebnisse. In: Grotlüschen, Anke; Linde, Andrea (Eds.): *Literaltät, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster: Waxmann, pp. 57–69.
- Jeantheau, Jean-Pierre (2007b): Low levels of literacy in France: First results from IVQ survey 2004/05 – focus on the ANLCI module. In: Knabe, Ferdinand (Ed.): *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster: Waxmann, pp. 41–58.
- Jonas, Nicolas (2012): Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul (No. 1426). Retrieved from <http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1426/ip1426.pdf>, zuletzt geprüft am 09.06.2015.
- Karg, Ludwig; Viol, Wilma; Willige, Mirjam; Apel, Heino (2010): Ergebnisbericht zur ersten Erhebung monitor Alphabetisierung und Grundbildung bezogen auf das Jahr 2008. Retrieved from www.die-bonn.de/doks/alphamonitor1001.pdf, zuletzt geprüft am 08.06.2015.
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann (Eds.): *Kompetenzdiagnostik*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 11–32.
- Kyndt, Eva; Dochy, Filip; Onghena, Patrick; Baert, Herman (2013): The Learning Intentions of Low-Qualified Employees: A Multilevel Approach. *Adult Education Quarterly*, 63(2), pp. 165–189.
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele (2011): *Literacies: Social, cultural and historical perspectives*. New York: Peter Lang.
- Lehmann, Rainer; Fickler-Stang, Ulrike; Maué, Elisabeth (2012): Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Eds.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*. Münster: Waxmann, pp. 122–134.

- Limage, Leslie J. (1996): UNESCO's Efforts in the Field of Literacy. In: Günther Hartmut; Ludwig, Otto (Eds.): Schrift und Schriftlichkeit/Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin: De Gruyter, pp. 790–798.
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen AnalphabetInnen. Der pädagogische Blick, (4), pp. 212–220.
- OECD & Statistics Canada. (2000): Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris.
- Parsons, Samantha; Bynner, John (2007): Illuminating disadvantage: Profiling the experiences of adults with Entry level literacy or numeracy over the lifecourse. Research report. London.
- Pugsley, Ron (2011). IALS in the US: A Rippling Impact on Literacy Policy. Fall Institute 2011. Retrieved from <http://www.centreforliteracy.qc.ca/node/1597#cda>, zuletzt geprüft am 08.06.2015.
- Reder, Stephen (2011): Some Thoughts on IALS Measurement Validity, Program Impact, and Logic Models for Policy Development. Fall Institute 2011. Retrieved from <http://www.centreforliteracy.qc.ca/node/1597#cda>, zuletzt geprüft am 09.06.2015.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2010): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2009): Outside in the Teaching Machine. New York, NY, London: Routledge (first published 1993).
- Sprow Forté, Karin (2012): Educating for Financial Literacy: A Case Study With a Sociocultural Lens: OnlineFirst Version – Oct 19, 2012. Adult Education Quarterly. Retrieved from <http://aeq.sagepub.com/content/early/2012/08/26/0741713612460267>, zuletzt geprüft am 08.06.2015.
- St. Clair, Ralf (2011): Groundhog Day? The 2009 re-run of the 1996 IALS in Scotland: Fall Institute 2011. Retrieved from <http://www.centreforliteracy.qc.ca/node/1445#sct>, zuletzt geprüft am 08.06.2015.
- Street, Brian V. (1992): Sociocultural Dimensions of Literacy: Literacy in an International Context. In: UNESCO-Institut für Pädagogik (Ed.): UIP-Berichte: Vol. 9. The Future of Literacy and The Literacy of the Future. Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries (Hamburg, Germany, December 4-7). Hamburg, pp. 41–53.
- Street, Brian V. (2003): What's "new" in the New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, 5(2), pp. 77–91.
- Street, Brian V.; Lefstein, Adam (2007): Literacy: An advanced resource book. London: Routledge.
- Strucker, John (2007): The Relationship of the Component Skills of Reading to IALS Performance: Tipping Points and Five Classes of Adult Literacy Learners. Cambridge.
- UNESCO (Ed.) (2007): Standard-Setting at UNESCO, 2: Conventions, Recommendations, Declarations and Charters Adopted by UNESCO (1948-2006). Leiden: BRILL.
- UNESCO Education Sector, D. f. t. C. o. U. N. P. E. in. (2008): The Global Literacy Challenge. A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003–2012 (No. ED-2008/WS/52 CLD-2128.8). Paris.
- Viol, Wilma (2010): Aktuelle Daten und Fakten zur Alphabetisierung und Grundbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 60(3), pp. 209–216.
- Wilson, Mark (2005): Constructing measures. An item response modeling approach. Mahwah, NJ.
- Wölfel, Oliver; Christoph, Bernhard; Kleinert, Corinna; Heineck, Guido (2011): Grundkompetenzen von Erwachsenen: Gelernt ist gelernt? (No. 05/2011). Nürnberg.
- Yamamoto, Kentaro (2006): IRT Scaling and Population Modeling for IALS and ALL. Mannheim.

leo.-App: Diagnostik der Lese- und Schreibkompetenz und Sensibilisierung der Öffentlichkeit

Caroline Euringer, Alf-Tomas Epstein

Abstract

Die auf Basis der leo. – Level-One Studie entwickelte Anwendung mit dem Namen „leo.-App“ ermöglicht es, im Anschluss an die Alpha-Levels die eigene Lese- und Schreibkompetenz schnell, unkompliziert und anonym zu testen. Dazu wurden Aufgaben aus der leo.-Studie so angepasst, dass sie auf mobilen Endgeräten, wie zum Beispiel Smartphones und Tablets, genutzt werden können. Die Auswertung erfolgt automatisiert in Anlehnung an die *Item Response Theory*, welche vor allem in großen Kompetenzstudien zur Anwendung kommt. Neben einem Einblick in die Entwicklung und Funktionalität der leo.-App werden in diesem Beitrag außerdem Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis vorgestellt und diskutiert. Der besondere Fokus liegt dabei auf der Einbettung der leo.-App in eine angemessene Diagnostik. Dazu werden die im Rahmen der Akzeptanzstudie entwickelten erwachsenengerechten Standards für das diagnostische Setting vorgestellt und im Hinblick auf den Einsatz der leo.-App reflektiert.

1. Hintergrund und Entstehungskontext

Im Anschluss an die nationale leo. – Level-One Studie (Grotlüschen/Riekmann 2012) zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland wurde an der Universität Hamburg eine App für Smartphones und Tablets entwickelt, welche es erstmals möglich macht, analog zur leo.-Studie die (eigene) Lese- und Schreibkompetenz Erwachsener schnell und unkompliziert zu testen (vgl. Euringer 2014). Die sogenannte leo.-App greift dabei auf eine Reihe von Testaufgaben zurück, die im Rahmen der leo.-Studie entstanden sind, und berechnet direkt im Anschluss an den Test einen individuellen Alpha-Level. Entstanden ist die leo.-App im Kontext einer Bachelorarbeit¹, die am Arbeitsbereich Softwaretechnik/Informatik in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg verfasst wurde. Seit Ende 2013 ist eine erste Version der leo.-App für iOS-Betriebssysteme erhältlich, seit Mitte 2014 existiert außerdem eine Version für Android-Betriebssysteme. Beide Versionen können kostenlos erworben und genutzt werden.²

Die Idee zur Entwicklung der leo.-App lässt sich insbesondere auf zwei aktuelle Herausforderungen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung zurückführen:

- 1 Die Bachelorarbeit „Entwurf und Implementierung einer mobilen Anwendung zur Ermittlung des Literalitätslevels auf Basis der leo.-Studie“ wurde angefertigt von Heiko Bornholdt und Christiane Frede (2013).
- 2 Download für iOS-Betriebssysteme unter <https://itunes.apple.com/de/app/leo.-app/id695120989?mt=8>, für Android-Betriebssysteme unter <http://leo-app.epb.uni-hamburg.de/android/leo.apk>

ren. Erstens wird immer wieder der Bedarf nach einer Kompetenzdiagnostik zum Lesen und Schreiben betont, die gut in den Praxisalltag integrierbar ist. Mit der in dem Projekt „lea.-Literalitätsentwicklung für Arbeitskräfte“ (Grotlüschen 2010) entwickelten lea.-Diagnostik existiert bereits ein Instrument, welches auf Basis der Alpha-Levels eine differenzierte Kompetenzdiagnostik vornimmt und insbesondere für die Arbeit im Kurs oder Beratungsgespräch entwickelt wurde. Die Entwicklung weiterer Diagnostikinstrumente, die beispielsweise auch ein schnelles Screening der Lese- und Schreibkompetenzen, ggf. mit Blick auf die Potenziale digitaler Medien, ermöglichen, erscheint zunehmend relevant.

Zweitens gilt das Thema (funktionaler) Analphabetismus immer noch als Tabu, obwohl laut der leo.-Studie mehr als 7,5 Millionen Menschen in Deutschland nicht gut lesen und schreiben können (Grotlüschen/Riekmann 2012). Viele von ihnen bleiben unentdeckt, auch wenn sie Kontakt zu Ämtern, Beratungs- und Betreuungsstellen oder zu Firmen und Betrieben haben. Vor allem von bildungspolitischer Seite liegt der Fokus deshalb auf der Sensibilisierung der breiten Öffentlichkeit sowie auch der Personen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen selbst (vgl. BMBF/KMK 2012, S. 4), beispielsweise durch Kampagnen wie „Mein Schlüssel zur Welt“.

Mit der Entwicklung der leo.-App wird ein Instrument bereitgestellt, welches sowohl zur schnellen Diagnostik der Lese- und Schreibkompetenz als auch zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Thema Alphabetisierung und Grundbildung genutzt werden kann. Sie richtet sich damit zum einen an Kursleiter/innen, Berater/innen und das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabet/innen, welches laut der Umfeldstudie³ allein in Hamburg circa eine halbe Million Menschen umfasst, die mindestens eine Person kennen, die nicht gut lesen und schreiben kann. Aber auch alle anderen Personen können die leo.-App nutzen, um ihre eigene Lese- und Schreibkompetenz selbst und anonym einzustufen. Mit der Ausrichtung an den Alpha-Levels, welche sowohl der lea.-Diagnostik als auch der leo.-Studie zugrunde liegen, trägt das Instrument außerdem dazu bei, wissenschaftliche Forschungsergebnisse in der Öffentlichkeit verständlich zu machen. Vor allem durch die Einbindung in neue Medien wie Smartphones und Tablets, die mittlerweile eine hohe Verbreitung aufweisen und vielfältige Darstellungs- und Anwendungsmöglichkeiten beinhalten, werden Potenziale und Chancen im Hinblick auf einen niedrigschwelligen Zugang und Akzeptanz vor allem auch bei jüngeren Personen gesehen (vgl. Koppel 2011; Goertz 2012; Koppel/Wolf 2014).

Gegenstand dieses Beitrags ist es, das Konzept und die Anwendungsmöglichkeiten der leo.-App im Praxisfeld Alphabetisierung und Grundbildung vorzustellen. Dazu wird im Folgenden zunächst auf den Aufbau und die Funktionalität der leo.-App eingegangen, anschließend werden Einsatzmöglichkeiten und Praxiserfahrungen skizziert.

3 Vergleiche dazu die Beiträge „Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten“ von Wibke Riekmann und Klaus Buddeberg im vorliegenden Sammelband.

2. Aufbau und technische Funktionsweise der leo.-App

Die leo.-App ist im Hinblick auf die genutzten Aufgaben und Items sowie der Berechnung des Testergebnisses an die leo. – Level-One Studie angelehnt. Im Folgenden wird zunächst ein Einblick in die Auswahl der Testitems und Aufgabenformate sowie die Auswertung auf Basis der Item Response Theory (IRT) gegeben. Im Anschluss daran wird die Möglichkeit aufgezeigt, eigene neue Items zu entwickeln und die Itemqualität zu prüfen.

2.1 Testitems und Aufgabenformate

Ein erster Schritt bestand zunächst darin, geeignete Testaufgaben auszuwählen, die eine Replikation der leo.-Studie im Kurzformat ermöglicht und auf mobilen Endgeräten anwendbar ist. Insgesamt umfasst die leo.-App sechs Aufgabengruppen mit jeweils bis zu acht Einzelaufgaben (Items) zum Lesen und Schreiben, die ursprünglich im Kontext der leo.-Studie entwickelt und als Kurzversion zusammengefügt wurden. Damit der Test möglichst die gesamte Kompetenzspanne im Lesen und Schreiben abdeckt und somit auch von Personen mit höheren Lese- und Schreibkompetenzen genutzt werden kann, wurden Aufgaben und Items ausgewählt, die alle fünf Alpha-Levels in ihrer Schwierigkeit abdecken. Vier der insgesamt sechs Aufgaben stammen direkt aus dem Hauptlauf der leo.-Studie und sind daher in ihrer Schwierigkeit, das heißt der Zuordnung zu einem der fünf Alpha-Levels, bekannt. Zwei weitere Aufgaben stammen ebenfalls aus dem Kontext von leo., die entsprechenden Schwierigkeiten wurden allerdings in dem einen Fall lediglich im Pretest zum leo.-Hauptlauf, im anderen Fall nur theoretisch ermittelt und müssen ihre Belastbarkeit erst noch beweisen.

Eine wesentliche Herausforderung bei der Entwicklung der Testaufgaben und Items war die Übertragung der Testaufgaben aus leo. in das digitale Design, sodass sie auch auf Smartphones und Tablets genutzt werden können. Ursprünglich liegen alle Aufgaben aus der leo.-Studie im Papier-und-Bleistift-Format vor und setzen beispielsweise voraus, dass Buchstaben händisch eingetragen oder Verbindungslinien gezogen werden. Bei der Übertragung dieser Aufgaben ins digitale Format ist vor allem darauf zu achten, dass die Bearbeitung und Lösung der Aufgaben weder leichter oder schwieriger wird, noch ein erhöhtes Maß an Medienkompetenz voraussetzt. Folglich war es bei einigen der Aufgaben notwendig, diese im Format etwas abzuwandeln und beispielsweise durch zusätzliche Hinweise zur medialen Handhabung zu ergänzen. Auf diese Weise wird gewährleistet, dass auch Personen, die keine oder nur wenig Vorerfahrung in der Bedienung von Smartphones bzw. Tablets besitzen, die leo.-App nutzen können. Außerdem wurde für alle Aufgaben zusätzliches Audiomaterial im Tonstudio produziert und in die App eingebunden, damit der Test auch ohne Hilfe weiterer Personen bearbeitet werden kann. Dies ersetzt den Interviewer/die Interviewerin, der/die im Rahmen der leo.-Studie für das Vorlesen der Aufgaben und Arbeitsanweisungen zuständig war. Insbesondere bei Schreibaufgaben ist das Vorlesen der Arbeitsanweisung notwendig, um nicht eine Vermischung von Lese- und Schreibkompetenz zu erzeugen. Bei Bedarf können

sämtliche Audiopassagen durch ein erneutes Tippen auf Audiopfeile oder das leo.-Symbol in der oberen Leiste bis zu zweimal wiederholt gehört werden.

Die leo.-App beginnt zunächst mit einer kurzen Audio-Einführung zur Bedienung und Navigation, die zusätzlich über einen Text mitgelesen werden kann. Mit dem Tippen auf das „Weiter“-Symbol rechts oben startet der Test schließlich mit der ersten Aufgabe. Um den Test möglichst ansprechend zu gestalten, wurde auf abwechslungsreiche Aufgabenformate sowie auf eine von Test zu Test wechselnde Reihenfolge der Aufgaben geachtet. Die Aufgaben reichen von der Markierung einzelner Textelemente über die Zuordnung und Schreibung passender Überschriften bis hin zum Wortdiktat. Im Folgenden werden die fünf unterschiedlichen Aufgabenformate der leo.-App näher vorgestellt.

Unterstreichen: In dieser Aufgabe (vgl. Abbildung 1) geht es darum, in einem geschriebenen Satz das Lösungswort mit dem Finger zu unterstreichen. Die Aufgabe wird zunächst laut vorgelesen: „Auf dieser Seite sehen Sie einen Satz, wie in einem Sehtest. Diesen Satz habe ich mal auf einem Brillenputztuch gelesen. Können Sie bitte in diesem Satz ein Wort mit Ihrem Finger unterstreichen, und zwar, was der Schatz vorlesen soll?“ Das Unterstreichen des Wortes erfolgt mit dem Finger direkt auf dem Bildschirm. Fälschlich markierte Buchstaben können durch erneutes Unterstreichen oder durch das Tippen auf den Button „zurücksetzen“ rückgängig gemacht werden.



Abbildung 1: Aufgabenformat „Unterstreichen“

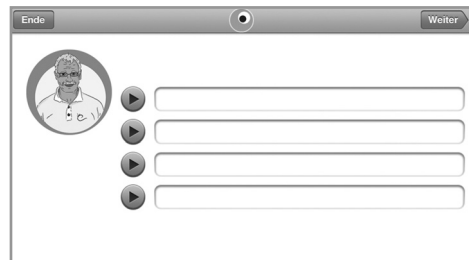


Abbildung 2: Aufgabenformat „Wortdiktat“

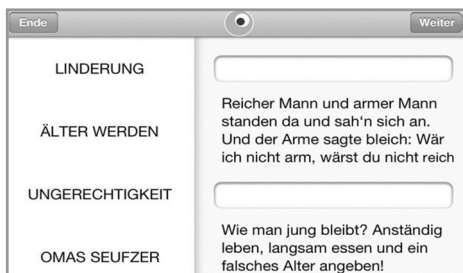


Abbildung 3: Aufgabenformat „Überschriften schreiben“

Wortdiktat: Diese Aufgabe (vgl. Abbildung 2) beginnt mit einer Geschichte, die vorgelesen wird. Im Anschluss daran sind insgesamt vier Wörter aus dieser Geschichte aufzuschreiben. Diese Wörter können durch das Tippen auf den entsprechenden grünen Pfeil gehört werden. Mittels der Smartphone- bzw. Tablet-Tastatur ist das gehörte Wort dann in das dahinter stehende freie Feld korrekt einzutragen. Alle Wörter können durch erneutes Tippen auf die vier grünen Pfeile bis zu zweimal erneut gehört werden.

Überschriften schreiben: In dieser Aufgabe (vgl. Abbildung 3) geht es darum, die Überschriften auf der linken Seite über den passenden Satz auf der rechten Seite zu schreiben. Ausgewertet werden sowohl die korrekte Zuordnung als auch die korrekte Schreibung der Überschriften. Dabei ist darauf zu achten, dass entweder Blockbuchstaben oder korrekte Groß- und Kleinschreibung, nicht aber eine Mischung beider Schreibarten angewandt wird.

Short News: Ähnlich wie bei der vorherigen Aufgabe geht es hier darum, Sätze bzw. Wörter einander passend zuzuordnen (vgl. Abbildung 4). Dazu sind die Wort-Grafiken, sogenannte „Short News“, auf der rechten Seite der jeweiligen passenden Überschrift auf der linken Seite per „Drag & Drop“ zuzuordnen. Das Verschieben der Grafiken geschieht dadurch, dass die Grafik zunächst mit dem Finger kurze Zeit berührt wird, bis sie sich an die passende Stelle auf der linken Seite schieben lässt.

Wortsuche: In dieser Aufgabe (vgl. Abbildung 5) sind Fotos zu sehen, in denen Wörter vorkommen. Nach dem Tippen auf die grünen Audiobuttons unter den Fotos werden Fragen zu den Fotos vorgelesen. Die Lösung ist auf den Fotos zu suchen und in die Kästchen hinter den Audiobuttons einzutragen. Die Frage zu Bild A lautet: „Wohin soll das Motorrad?“ Die Antwort lautet: Lörrach.

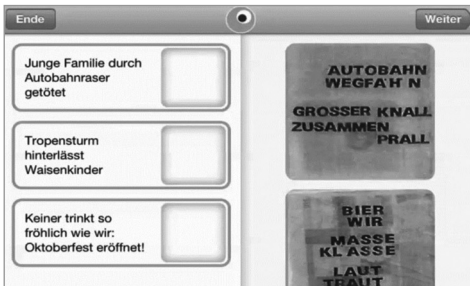


Abbildung 4: Aufgabenformat „Short News“ Abbildung 5: Aufgabenformat „Wörtersuche“

Werden einzelne Testaufgaben nicht bearbeitet, so wird beim Übergang zur nächsten Aufgabe darauf hingewiesen. Nach der Bearbeitung aller sechs Aufgaben erhält der/die Nutzer/in schließlich das Testergebnis.

2.2 Auswertung auf Basis der *Item Response Theory* (IRT)

Die Auswertung der Testaufgaben erfolgt direkt auf dem Endgerät und basiert auf einem Algorithmus, der sich an der *Item Response Theory* (IRT) orientiert. Die IRT ist eine probabilistische Testtheorie, die zur Entwicklung und Auswertung von Tests verwendet wird, und insbesondere bei groß angelegten Kompetenzstudien wie zum Beispiel IALS, PIAAC und leo. angewandt wird. Der Grundansatz der IRT besteht in der Berechnung der Wahrscheinlichkeit, ein Testitem korrekt zu lösen. Dabei nimmt das zugrundeliegende Rasch-Modell als das einfachste IRT-Modell an, dass diese Wahrscheinlichkeit von lediglich zwei Variablen abhängt, nämlich zum einen von der Fähigkeit der Person und zum anderen von der Schwierigkeit des Items (Embretson/Reise 2000, S. 45f.; Moosbrugger 2012, S. 236ff.). Beide Werte werden auf einer gemeinsamen Skala dargestellt, sodass folgende Aussagen gelten: Übersteigt die Fähigkeit der Person die Schwierigkeit des Items, so wird die Person das Item zu einer hohen Wahrscheinlichkeit korrekt lösen. Übersteigt hingegen die Schwierigkeit des Items die Fähigkeit der Person, so wird die Person das Item zu einer hohen Wahrscheinlichkeit nicht korrekt lösen. Je höher also die Schwierigkeit eines Items ist, desto unwahrscheinlicher ist es, dass eine Person mit einem bestimmten Kompetenzlevel dieses Item korrekt löst (Embretson/Reise 2000, S. 49).

Um die Personenfähigkeit zu ermitteln, müssen auf der Basis von iterativen Näherungsprozessen sowohl die Itemschwierigkeiten als auch die Personenfähigkeiten gemeinsam geschätzt werden. Die Schätzung der Personenfähigkeiten erfolgt bei der leo.-App nach dem Standardverfahren der WLE-Methode (Weighted-Likelihood-Estimates, vgl. Abbildung 6). Kern dieser Methode ist die Maximierung der Wahrscheinlichkeit der Personenparameter unter der Bedingung der Daten und der Itemparameter, das heißt es sollen diejenigen Parameterwerte für die Personen ermittelt werden, die bei den gegebenen Daten am wahrscheinlichsten sind (vgl. Rost 2004, S. 313). Der Vorteil der WLE-Methode ist, dass im Unterschied zu anderen Schätzverfahren auch die Schätzung von Personenparametern in Extrembereichen $r = k$ bzw. $r = 0$ möglich ist, das heißt falls eine Person alle Testaufgaben bzw. gar keine der Testaufgaben lösen kann (vgl. a. a. O., S. 314).

$$\sum_{i=1}^k P_{vi} = r_v + \frac{\sum_{i=1}^k P_{vi} (1 - p_{vi})(1 - 2p_{vi})}{2 \sum_{i=1}^k P_{vi} (1 - p_{vi})}$$

Abbildung 6: Weighted-Likelihood-Estimates (WLE) (vgl. Rost 2004, S. 314)

Zur Berechnung des Testergebnisses in der leo.-App kann dieses aufwändige Verfahren allerdings vereinfacht werden, da aus der leo.-Studie bereits die Itemschwierigkeiten der Aufgaben bekannt sind und verankert bzw. fixiert werden. So ist lediglich die Ermittlung der Personenfähigkeit auf Basis der gelösten bzw. nicht gelösten Testitems notwendig sowie die Transformation der Personenfähigkeit in das entsprechende Alpha-Level. Zugleich wird es durch die Verankerung der Itemparameter möglich, den individuellen Alpha-Level im Vergleich zu den Ergebnissen der leo.-Studie zu interpretieren.

Die Rückmeldung des Testergebnisses (vgl. Abbildung 7) erfolgt unmittelbar, nachdem alle sechs Aufgabengruppen durchlaufen wurden, und wird direkt auf dem Endgerät Smartphone bzw. Tablet berechnet. Nach einer kurzen Hintergrundinformation zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland wird der individuelle Alpha-Level im Vergleich zu den Alpha-Levels der deutschen Bevölkerung angezeigt, die in der leo.-Studie ermittelt wurden. Im Anschluss daran erhält der Nutzer/die Nutzerin Informationen zum ALFA-Telefon⁴.



Abbildung 7: Rückmeldung des Testergebnisses

Unabhängig von der Ergebnisberechnung besteht zudem die Möglichkeit, die Testdaten und Ergebnisse auf einem Server der Universität Hamburg zu sammeln und ggf. für Forschungsprojekte nutzbar zu machen. Die Weitergabe der Testdaten erfolgt allerdings nur, wenn der Nutzer/die Nutzerin dem zustimmt. Dazu wird vor Bekanntgabe des Testergebnisses über ein Pop-up erfragt, ob der Nutzer/die Nutzerin bereit ist, die Daten der Universität Hamburg freiwillig zu Forschungszwecken zur Verfügung zu stellen. Bei Einwilligung werden die Testergebnisse verschlüsselt auf den Server der Universität Hamburg gesendet. Sie sind dort nur dem Entwicklungsteam der leo.-App zugänglich und liegen zudem anonymisiert vor, sodass ein Rückschluss auf Personen oder Geräte nicht möglich ist. Wird der Weitergabe der Daten nicht zugestimmt, so verbleiben diese lediglich auf dem Endgerät und werden nach kurzer Zeit gelöscht.

2.3 Entwicklung neuer Testitems und Itemqualität

Generell ist es möglich, auch neue Testitems zu entwickeln und in die leo.-App zu integrieren. Dazu wurden Aufgabenformate separat vom Inhalt der Aufgaben programmiert, sodass auf Basis der bestehenden Aufgabenformate unkompliziert neue Texte bzw. Grafiken eingebunden werden können. So ließe sich beispielsweise dem Aufgabenformat „Unterstreichen“ ein neuer Text einfügen oder im Falle des

4 Das ALFA-Telefon bietet anonyme Beratung für Betroffene und Angehörige. Unter 0800/53 33 44 55 gibt es Informationen zu Lernmöglichkeiten und ortsnahe Weiterbildungseinrichtungen mit Alphabetisierungskursen in ganz Deutschland (<http://alfa-telefon.de/>).

„Wortdiktats“ neue Audiodateien mit den zu schreibenden Wörtern anlegen. Auf diese Weise wäre es beispielsweise auch möglich, eine anderssprachige Version der leo.-App zu entwickeln.

Damit die neu entwickelten Items in die Berechnung des Testergebnisses eingehen können, müssen allerdings zuvor die Itemschwierigkeiten ermittelt werden. Dies ist notwendig, da der zugrunde liegende Algorithmus zur Berechnung der Personenfähigkeit eine Fixierung bzw. Verankerung statistisch geprüfter Itemschwierigkeiten voraussetzt. Entweder werden diese Itemschwierigkeiten separat geprüft bzw. liegen aus einer früheren empirischen Erhebung vor, oder sie müssen im Rahmen der leo.-App anhand gesammelter Testdaten geschätzt werden. Dazu wäre es beispielsweise möglich, die Items zunächst in die App einzubinden, ohne dass ihre Bearbeitung einen Einfluss auf das Testergebnis hat. Über die auf dem Server der Universität Hamburg gesammelten Testdaten können dann die Itemschwierigkeiten geschätzt und schließlich in die Berechnung des Testergebnisses integriert werden.

An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass bereits implementierte Items hinsichtlich ihrer Qualität und der Genauigkeit der Itemparameter umso besser sind, je mehr Testdaten dazu vorliegen. Aufgrund der neuen medialen Einbettung der Items, die ursprünglich im Papier-und-Bleistift-Format entwickelt wurden, lässt sich die tatsächliche Genauigkeit der Parameterschätzung im Rahmen der leo.-App erst nach einer hinreichend großen Anzahl vorliegender Testdaten rückwirkend beurteilen. Eine Neuentwicklung von Items macht also nur dann Sinn, wenn die leo.-App in ihrer jetzigen Ausführung auch genutzt wird, das heißt regelmäßig Testdaten generiert werden.

3. Einsatzmöglichkeiten und Praxiserfahrungen

Die leo.-App kann sowohl als schnelle, kurze Diagnostik als auch als Forschungsinstrument genutzt werden. Durch ihren niedrigschwelligen Zugang im Kontext digitaler Medien und ihre Rückbindung an die Ergebnisse der leo.-Studie eignet sie sich zudem dafür, die breite Öffentlichkeit für das Thema Alphabetisierung und Grundbildung zu sensibilisieren. Im Folgenden werden mögliche Einsatzszenarien vorgestellt und bisherige Erfahrungen im Umgang mit der leo.-App skizziert. Deutlich werden Chancen aber auch Grenzen, die bei einem Einsatz der App reflektiert und abgewogen werden müssen.

3.1 Erwachsenenengerechte Diagnostik

Ein großer Vorteil der leo.-App im Gegensatz zu bestehenden Test- und Diagnostikinstrumenten zur Lese- und Schreibkompetenz ist, dass die leo.-App lediglich sechs Aufgaben umfasst, die in kurzer Zeit bearbeitet werden können. Durch die Umsetzung im digitalen Design ist außerdem eine selbstständige und damit auch anonyme Testung auch außerhalb formaler Kontexte, wie zum Beispiel in Kursen oder Beratungsgesprächen, möglich. Dabei kann die leo.-App sowohl in Form von Einzel(selbst)tests oder auch Gruppen(selbst)tests eingesetzt werden. Möglich wäre beispielsweise, dass alle Auszubildenden in einem Betrieb, Mitarbeiter/innen in

Kommunen, Berufsschüler/innen in einer Klasse oder auch alle Teilnehmenden eines Gabelstaplerkurses in ihrer Lese- und Schreibkompetenz getestet werden bzw. sich selbst testen. Dazu können mehrere Teilnehmende nacheinander an einem Gerät oder parallel an mehreren Geräten die Aufgaben lösen. Auch eine Förderdiagnostik als schnelles Screening vor einer längeren Diagnostik ist denkbar. Dabei ist aber anzumerken, dass die leo.-App keine umfassende Förderdiagnostik und auch kein Beratungsgespräch ersetzt, da sie keine differenzierte Rückmeldung dazu enthält, was schon gekonnt bzw. noch nicht gekonnt wird. Für eine umfassende, differenzierte Rückmeldung ist daher die lea.-Diagnostik oder die online nutzbare Diagnostik otu.lea zu nutzen, welche beide ebenfalls auf den Alpha-Levels basieren.

Eine der ersten Anfragen zum Einsatz der leo.-App in der Praxis kam vom Berufsförderungswerk Nürnberg, welches ein Kompetenzzentrum für die berufliche Qualifizierung und Wiedereingliederung von Erwachsenen darstellt, die aus gesundheitlichen Gründen einer Neuorientierung bedürfen. Fachleute erarbeiten gemeinsam mit diesen Personen, für welche Tätigkeiten diese geeignet sind. Damit wird eine Grundlage für die Entscheidung geschaffen, welche Qualifizierung für eine Person die besten beruflichen Perspektiven bietet. Neben verschiedenen körperlichen Untersuchungen werden beispielsweise auch Tests zur Rechtschreibung, zum Rechnen und zu Englischkenntnissen durchgeführt. In diesem Kontext fällt immer wieder auf, dass Personen in Umschulungen und Qualifizierungen vermittelt werden, die sie aufgrund mangelnder Lese- und Schreibkenntnisse nicht bewältigen können. Mit dem Einsatz der leo.-App als Screening-Instrument wird die Möglichkeit gesehen, dass bei Bedarf vor der Umschulung ein vorgelagerter Alphabetisierungskurs besucht wird und dieser im besten Fall als Rehabilitationsmaßnahme abgerechnet werden kann.

Vor allem im Hinblick auf die förderdiagnostische Nutzung der leo.-App ist auf die erwachsenengerechten Standards des diagnostischen Settings zu verweisen, die im Rahmen der Akzeptanzstudie⁵ herausgearbeitet wurden. Dabei wird betont, dass im Gegensatz zur selektiven Diagnostik der Fokus auf der Förderung des individuellen Lernprozesses liegt:

„Diagnostische Verfahren, die eine Selektion zur Folge haben, sind abzulehnen, soweit es sich bei der Selektion um eine Beschränkung der Lernmöglichkeiten handelt. Die Auswahl des richtigen Kurses nach einer Eingangsdiagnostik dient letztendlich dazu, den Lernenden ein passendes Kursangebot bieten zu können und ist daher als lernförderlich zu bewerten. Lernende und Lehrende sollten sich die getroffenen Zielvereinbarungen (nächster Lernziele) immer vergegenwärtigen.“ (Nienkemper/Grotluschen/Bonna 2011)

Dazu ist es wichtig, die individuelle Entwicklung im Lernprozess sichtbar zu machen und die Selbsteinschätzung durch ressourcenorientierte Rückmeldung zu verbessern. Darüber hinaus wird außerdem empfohlen, situative und inhaltliche Transparenz zu schaffen, eine mittlere Aufgabenschwierigkeit zu wählen und die Datenhoheit den Teilnehmenden zu übertragen. Eine Qualifizierung des Personals im Hinblick auf die Anwendung von Förderdiagnostik ist ebenfalls von Bedeutung.

5 Vergleichte dazu den Beitrag „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“ von Franziska Bonna und Barbara Nienkemper im vorliegenden Sammelband.

Wie die leo.-App in ein erwachsenengerechtes diagnostisches Setting eingebunden werden kann, ist derzeit Gegenstand einer Train-the-Trainer-Schulung an der Universität Hamburg.⁶ Ziel ist es, Multiplikator/inn/en auszubilden und zu zertifizieren, ihrerseits Schulungen zur Nutzung und diagnostischen Einbettung der leo.-App anzubieten. Im Fokus steht dabei ein subjektorientierter, erwachsenengerechter Einsatz der leo.-App, der auch die Begründungslagen der Getesteten sorgfältig beachtet.

3.2 Sensibilisierung der Öffentlichkeit

Neben der Nutzung der leo.-App zur Diagnostik der Lese- und Schreibkompetenz eignet sie sich außerdem auch zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Thema Alphabetisierung und Grundbildung. Durch die Einblendung der Ergebnisse der leo.-Studie kurz vor Rückmeldung des Testergebnisses erhält die/der Nutzer/in Informationen über die Verteilung der Lese- und Schreibkompetenz in der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland und kann seine eigene Lese- und Schreibkompetenz hierzu direkt in Vergleich setzen. Der Hinweis auf die Funktion und die Telefonnummer des ALFA-Telefons gibt außerdem eine konkrete Möglichkeit an die Hand, Unterstützung für sich oder für betroffene Personen aus dem Umfeld zu finden.

Mögliche Anwendungsszenarien erstrecken sich über den Einsatz im Betrieb zur Sensibilisierung der Mitarbeitenden, Führungskräfte und Betriebsräte über die Nutzung in Schulen, bei Ärztinnen/Ärzten und auf Ämtern bis hin zum Einsatz im privaten Umfeld. Der Fokus liegt dabei nicht nur auf der Ermittlung der eigenen Kompetenzen, sondern darauf, auf das Thema Alphabetisierung und Grundbildung aufmerksam zu machen. Daher kann es sinnvoll sein, zusätzlich Informationen zu den Ergebnissen der leo.-Studie sowie zur Interpretation der Alpha-Levels bereitzustellen und einen Austausch über das Thema anzuregen. Erste Erfahrungen konnten beispielsweise im DGB-Projekt MENTO gesammelt werden, wo die leo.-App im Rahmen von Multiplikator/inn/en-Schulungen vorgestellt wurde.

3.3 Datenerhebung für die wissenschaftliche Forschung

Schließlich lässt sich die leo.-App auch zum Zwecke wissenschaftlicher Forschung nutzen. Bei Einwilligung der Nutzer/innen, die Testdaten der Universität Hamburg zur Verfügung zu stellen, werden die Daten auf dem Server der Universität Hamburg verschlüsselt gespeichert und können über eine Excel-Datei systematisiert abgerufen werden. Die einzige Möglichkeit, die auf dem Server hinterlegten Testdaten mit einem bestimmten Endgerät eindeutig in Verbindung zu bringen, besteht darin, die verschlüsselte Gerätenummer über die Uhrzeit zu identifizieren, zu welcher der Test gestartet und beendet sowie das Testergebnis an den Server gesendet wurde. Ist die korrekte Gerätenummer identifiziert, so können über eine Filterfunktion alle dazu ge-

6 Die Train-the-Trainer-Schulung zur leo.-App wird bis Juni 2015 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W136702 finanziert und kann daher kostenlos angeboten werden.

hörigen Testdaten ermittelt werden. Die Transformation in Excel erlaubt schließlich eine bequeme Weiterarbeit mit den Daten.

Erprobt wurde die wissenschaftliche Nutzung der Testdaten im Rahmen eines Forschungsprojektes zum Übergangssystem der Berufsbildung an der Evangelischen Hochschule Dresden. Ziel ist es, die Lese- und Schreibkompetenz junger Erwachsener zu ermitteln, die sich in Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsmaßnahmen befinden. Durch die Nutzung der leo.-App war es möglich, die Kompetenzdaten von über 100 Personen in kurzer Zeit zu ermitteln und die Daten anschließend mit statistischen Programmen zu analysieren.

Weitere Möglichkeiten zur Anwendung der leo.-App in der Forschung wären beispielsweise Erhebungen im Rahmen von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten, Praxis- und Forschungsprojekten. Bei Forschung im Betrieb ist der Betriebsrat einzubinden.

4. Bewertung und Ausblick

Die bisherigen Erfahrungen mit der leo.-App zeigen, dass vor allem in der Alphabetisierungspraxis sowie im wissenschaftlichen Kontext Interesse für ein solches Testinstrument besteht. Besonders die qualitativ gute technische Aufbereitung der Inhalte mit Komplettertonung sowie die Möglichkeit, die leo.-App direkt ohne vorherige Registrierung zu nutzen, werden immer wieder positiv hervorgehoben. Problematisch ist die notwendige Medienkompetenz, zum Beispiel im Umgang mit der Tastatur oder der Bedienung des Programms, vor allem für ältere Personen und solche, die kaum Erfahrungen mit digitalen Medien aufweisen. Eine vorge-schaltete Einführung in die Bedienung von Smartphones bzw. Tablets wird empfohlen. Zudem ist es sinnvoll darauf hinzuweisen, dass die Aufgaben nach der deutschen Rechtschreibung zu lösen sind – auch, wenn die mobilen Endgeräte andere Schriftsprachkonformitäten, wie zum Beispiel Nichtbeachtung der Groß- und Kleinschreibung, häufig nahelegen. Eine Web-Version ist nicht geplant, weil otu.lea das Segment bereits abdeckt.

5. Literatur

- BMBF/KMK (2012): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016. http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung%281%29.pdf, zuletzt geprüft am 27.01.2014.
- Euringer, Caroline (2014): leo.-App: Selbsttest zur Messung der eigenen Lese- und Schreibkompetenz. In: ALFA-FORUM. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, Heft 85, S. 40–42.
- Goertz, Lutz (2012): Lern-Apps für Tablet-Computer und Smartphones. Möglichkeiten und Grenzen für die digitale Weiterbildung in Unternehmen. In: Personalführung, Heft 4, S. 18–26.
- Grotlüschen, Anke (Hrsg.) (2010): lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose. Münster: Waxmann.

- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Heinemann, Alisha M. B. (2011): Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Grotlüschen, Anke; Kretschmann, Rudolf; Quante-Brandt, Eva; Wolf, Karsten D. (Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster: Waxmann, S. 86–107.
- Koppel, Ilka; Wolf, Karsten D. (2014): otu.lea. Eine niedrigschwellige Online-Diagnostik für funktionale AnalphabetInnen in der Kursarbeit. In: Alfa-Forum 86, S. 28–31.
- Koppel, Ilka (2011): Computerbasierte Förderdiagnostik: Usability-Anforderungen von Interfaces für funktionale Analphabet/inn/en. In: Bildungsforschung 8, Heft 2, S. 13–37.
- Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin (2012): Einführung und zusammenfassender Überblick. In: Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 1–4.
- Moosbrugger, Helfried (2012): Item-Response-Theory (IRT). In: Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 227–274.
- Nienkemper, Barbara; Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska (2011): Entwurf für: Erwachsenengerechte Standards für das diagnostische Setting in der Alphabetisierung und Grundbildung. Online verfügbar unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2012/03/Erwachsenengerechte-Standards.pdf>, zuletzt geprüft am 08.01.2015.
- Rost, Jürgen (2004): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern [u. a.]: Huber.

Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der quantitativen Teilstudie

Klaus Buddeberg

Abstract

Das Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – die „mitwissenden“ Personen – wird als ein möglicher Schlüssel für die Erreichbarkeit gering literalisierter Personen durch Anbieter von Grundbildung angesehen. In der Tat lassen die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie der „Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten“¹ (kurz: Umfeldstudie) ein beträchtliches Potenzial erahnen, denn rund 40 Prozent der Erwachsenen kennen andere Erwachsene, bei denen ihnen Lese- und Schreibschwierigkeiten auffallen – das reicht von Problemen mit einer als adäquat angesehenen Orthografie bis hin zu gravierenden Einschränkungen. Gleichzeitig zeigt die Studie, dass das hierin schlummernde Potenzial nur in sehr geringem Umfang genutzt wird. Der Beitrag ordnet die Studie in den Kontext der Literalitätsforschung ein, gibt einen Einblick in methodische Aspekte und stellt schließlich Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie anhand zweier gliedernder Fragen dar: Unter der Fragestellung „Wer sind die Mitwissenden?“ erfolgt eine soziodemografische Beschreibung der Gruppe. Unter der Fragestellung „Wie handeln die Mitwissenden?“ wird gezeigt, dass aus dem bloßen Mitwissen nicht zwingend ein Austausch über die Problemlage resultiert und dass selbst aus der Entscheidung, die betroffene² Person zu unterstützen, nicht zwingend Lernprozesse resultieren. In ihrem Beitrag „Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der qualitativen Teilstudie“ in diesem Band stellt Wibke Riekmann Ergebnisse aus der zweiten Teilstudie vor.

1. Warum Forschung zum mitwissenden Umfeld wichtig ist

Verschiedene quantitative Studien haben gezeigt: In Deutschland, aber auch in anderen OECD-Ländern, gibt es trotz entwickelter Schulsysteme und verpflichtendem Schulbesuch in größerem Ausmaß als gemeinhin vermutet Erwachsene, die nur eingeschränkt lesen und schreiben können (zur britischen Skills-for-Life-Studie: Department for Business, Innovation and Skills 2011; zur französischen IVQ-Studie:

- 1 Dieser Beitrag basiert auf dem quantitativen Teilprojekt der Studien zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Das Forschungsvorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W138000 gefördert. Die Verantwortung des Inhalts dieses Beitrags liegt bei dem Autor.
- 2 In diesem Artikel wird zentral auf zwei Personengruppen Bezug genommen: auf die mitwissenden Personen und auf die betroffenen Personen. Der Begriff „Betroffene“ ist keineswegs unumstritten, da er die Konnotation von Passivität und eine Defizitorientierung mit sich trägt. Da hier jedoch eine Benennung der Gruppe von Personen mit geringer Literalität erfolgen muss, um die Gruppe beschreiben zu können, wird der Begriff zwar soweit möglich paraphrasiert, es wird aber nicht in jeder Passage auf ihn gänzlich verzichtet, um eine angemessene Balance zwischen sprachlicher Sensibilität und Lesbarkeit des Textes zu gewährleisten.

Jonas 2012 und der Beitrag von Jean Pierre Jeantheau in diesem Band; zur leo.-Studie: Grotlüschen/Riekman 2012; zu PIAAC: Maehler u. a. 2013). Weit mehrheitlich sind dies keine „Analphabetinnen und Analphabeten“, bei denen man von praktisch gänzlich fehlender Lese- und Schreibfähigkeit ausgehen würde, sondern „funktionale Analphabetinnen und Analphabeten“. Diese Personengruppe – in Deutschland laut der leo.-Studie 7,5 Millionen Erwachsene – ist durchaus in der Lage, bis zur Ebene einfacher Sätze mit größerer Mühe und Anstrengung und häufig fehlerhaft zu lesen und zu schreiben (zur Diskussion des Begriffs „funktionaler Analphabetismus“: vgl. Nickel 2011, S. 53ff.; Grotlüschen/Riekman/Buddeberg 2012, S. 15ff.; Rosenblatt 2012). Dies erlaubt es ihnen, allein oder häufiger wohl mit der Unterstützung von Vertrauenspersonen (vgl. Egloff 1997, S. 161; Nuissl 1999, S. 552; Döbert/Hubertus 2000, S. 70) die schriftsprachlichen Anforderungen des Alltags zu bewältigen, ohne dabei nennenswert mit ihrer Eigenheit öffentlich sichtbar zu werden.

Es handelt sich bei Erwachsenen mit geringer Literalität also nicht nur um eine „nicht lesende Zielgruppe“ (Popp/Sanders 2011, S. 48), sondern auch um eine für die Anbieter von Grundbildung weitgehend unsichtbare Zielgruppe, die sich zudem durch eine ausgesprochen geringe Weiterbildungsteilnahme auszeichnet (vgl. Rosenblatt 2011, S. 89f.; Bilger 2012, S. 258f.). Die Frage der Nicht-Teilnahme und die Frage der Erreichbarkeit gehen dabei Hand in Hand. Die Gründe für die Nicht-Teilnahme an Grundbildungsangeboten sind vielfältig: Die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (vgl. 2004, S. 91ff.) hebt als Hindernisse für die Weiterbildungsteilnahme allgemein (also nicht bezogen auf Grundbildung) finanzielle Faktoren, die zu hohe Arbeitsbelastung insbesondere von Frauen mit Kindern, das Fehlen angemessener Angebote oder die fehlende Wahrnehmung der Notwendigkeit zu lernen hervor (vgl. hierzu auch die umfangreiche auf die USA bezogene Recherche von Beder 1990, S. 208f.).

Bremer, der die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme in einem engen Zusammenhang mit Milieuzugehörigkeiten diskutiert, referiert Studienergebnisse, nach denen Unsicherheit, fehlendes Zutrauen in die eigenen Lernfähigkeiten und negative Schulerfahrungen als Gründe der Nicht-Teilnahme von Bedeutung sind (vgl. Bremer 2007, S. 111). Für Menschen mit geringer Literalität setzt der Besuch eines Kurses zudem ein zumindest partielles Outing (vgl. Nienkemper/Bonna 2010, S. 217) voraus, ein Schritt, der ein weiteres gewichtiges Hindernis für die Kursteilnahme bedeuten kann. Und nicht zuletzt sind potenzielle Teilnehmende vielfach ganz einfach nicht über Lernmöglichkeiten informiert (vgl. Beder 1990, S. 209; Tippelt/Reich/Panyr 2004, S. 56). Fehlende Information kann dabei bedeuten, dass die Adressat/inn/en grundsätzlich nicht wissen, dass es für Erwachsene Möglichkeiten nachholender Grundbildung gibt. Es kann aber auch bedeuten, dass sie zwar prinzipiell wissen, dass zum Beispiel die örtliche Volkshochschule derartige Kurse anbietet, dass sie aber gleichzeitig diese Kurse hinsichtlich der Aspekte Kursniveau, Kursgröße, Lernform, Kosten, Förderungsmöglichkeiten und dergleichen nicht einschätzen können.

Es lässt sich folgern, dass es mit Blick auf die Erreichbarkeit und Adressierbarkeit unter Umständen eines Scharniers bedarf, das die Betroffenen in Kontakt mit Weiterbildung bringt und so dabei hilft, die Distanz zwischen Adressat/inn/en und Weiterbildung zu überbrücken. In begrifflicher Nähe zu Bourdieus Kapitaltheorie (vgl. Bourdieu 1983, S. 190) hat Putnam den Begriff des sozialen Kapitals weiter

ausdifferenziert in *bridging social capital* und *bonding social capital* (vgl. Putnam 2001, S. 16f.).

Das brückenbildende – *bridging* – Sozialkapital führt Menschen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen zusammen, es hilft, die Grenzen zwischen Teilbereichen zu überbrücken. Das bindende – *bonding* – Sozialkapital schafft sozialen Rückhalt innerhalb der eigenen Gruppe. Repräsentieren Mitwissende also eher bindendes Sozialkapital, können über sie keine neuartigen Ressourcen erschlossen werden, daher gestaltet sich die Beziehung in Bezug auf den Lernprozess des Betroffenen möglicherweise sogar hemmend. Wirken Mitwissende dagegen eher brückenbildend, sind sie möglicherweise in der Lage, Lernprozesse zu unterstützen und die beschriebene Scharnierfunktion zu übernehmen. Für die Beschreibung von Netzwerkbeziehungen lässt sich zudem die Differenzierung der Beziehungen in „strong ties“ und „weak ties“ also in starke und schwache Verknüpfungen heranziehen. Schmidt-Hertha (vgl. 2009, S. 162–163) stellt in Bezugnahme auf Granovetter heraus, dass eher lose Verbindungen (weak ties) zumeist zu Personen hergestellt werden, die außerhalb eines geschlossenen Netzwerks stehen. Die Nähe der Beziehung zwischen Mitwissenden und Betroffenen stellt unter dieser Perspektive einen möglicherweise einflussreichen Faktor dar.

Während im Kontext der leo-Studie noch zu beklagen war, dass „fundierte Kenntnisse über die ‚Mitwissenden‘ funktionaler Analphabet/inn/en, also über Personen, die im familiären oder sozialen Umfeld oder im Erwerbsleben Kenntnis über die mangelnde Lese- und Schreibkompetenz anderer Personen haben, „zurzeit in systematisch erarbeiteter Form jedoch noch nicht vor(liegen)“ (Buddeberg 2012, S. 197), lässt die Umfeldstudie nun systematische Einblicke in das Umfeld der Betroffenen zu: Wer sind diese „Mitwissenden“ und auf welche Art und Weise unterstützen sie? Nehmen sie ihnen Lese- und Schreibaufgaben ab oder ermutigen sie, die eigene Literalität weiterzuentwickeln und informieren sie ggf. über die Möglichkeiten, die Grundbildungsangebote hierfür zur Verfügung stellen?

Die Studie besteht aus zwei gleichgewichtigen Teilstudien – einer qualitativen Teilstudie basierend auf 30 leitfadengestützten Interviews und einer quantitativen Teilstudie basierend auf 1.511 Telefoninterviews mit Erwachsenen in Hamburg. Fragestellungen, Methode und Ergebnisse der qualitativen Teilstudie werden im entsprechenden Beitrag von Wibke Riekmann in diesem Band diskutiert. Dieser Beitrag stellt hingegen die quantitative Teilstudie in den Mittelpunkt.

2. Verortung der Umfeldstudie im qualitativen und quantitativen Methodenspektrum

Da es sich bei dem Forschungsfeld um ein im Wesentlichen empirisch noch unbearbeitetes Feld handelt, bot sich für die Studie die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes an. Dabei geht es weniger um die Validierung qualitativer Daten durch quantitative Daten, wie es in der Frühphase der methodischen Debatten zur Triangulation noch im Vordergrund stand (exemplarisch hierzu das Standardwerk von Denzin 1978), sondern, wie in jüngerer Vergangenheit üblich, um die Ergänzung des einen Methodenstrangs durch den ande-

ren (vgl. Kelle/Erzberger 2000/2013, S. 303). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass „the flaws of one method are often the strength of another: and by combining methods, observers can achieve the best of each while overcoming their unique deficiencies“ (Denzin 1978, S. 302). Dies legt nahe, dass „researchers should collect multiple data using different strategies, approaches, and methods in such a way that the resulting mixture or combination is likely to result in complementary strengths and nonoverlapping weaknesses“ (Johnson/Onwuegbuzie 2004, S. 18).

Bei einem derartigen Vorgehen sind jedoch nicht nur qualitative und quantitative Ergebnisse zu erwarten, die sich ausschließlich gegenseitig bestätigen oder konvergieren, sondern ebenfalls komplementäre oder auch widersprüchliche Teilergebnisse (vgl. Kelle/Erzberger 2000/2013, S. 305; Flick 2014, S. 188; begrifflich etwas anders gelagert: Mathison 1988, S. 15). Der explorative Charakter der Umfeldstudie, die nicht auf systematische empirische Vorarbeiten fußt, beinhaltet von Beginn an eben diese Erwartung an Ergebnisse, die sich nicht umstandslos gegenseitig bestätigen, die aber gerade für die Generierung weiterer Forschungsfragen besonderes Potenzial bieten.

Denn, „hinsichtlich des Erkenntnisgewinns für ein Projekt durch die Triangulation von (bspw. qualitativen und quantitativen) Methoden sind komplementäre und widersprüchliche Ergebnisse nicht nur die größere Herausforderung, sondern auch die vielversprechenderen Varianten im Vergleich zur Bestätigung des schon aus dem einen Zugang Bekannten durch eine zweite Methode“ (Flick 2014, S. 188).

3. Durchführung der quantitativen Teilstudie

Am Anfang der Umfeldstudie standen Vorstudien zur Machbarkeit. Zum einen galt es zu erfassen, ob für eine repräsentative Befragung im Umfang von 1.500 Personen überhaupt mit einer hinreichenden Inzidenz ausgegangen werden kann, ob sich also unter den befragten Erwachsenen ausreichend viele Personen befinden, die über Mitwissen verfügen. Zum anderen galt es zu klären, ob sich mittels standardisierter Frageformen überhaupt erfassen lässt, ob jemand über Mitwissen verfügt oder nicht.

Im Rahmen zweier Vorstudien wurden einige Fragen zum Mitwissen platziert. Die Auswertung dieser nicht repräsentativen Stichproben ($n = 344$ und $n = 68$) ergab eine hohe Inzidenz. Rund 60 Prozent der Befragten gaben an, dass sie eine Person persönlich kennen, die zwar deutsch spricht, aber nur mit Schwierigkeiten liest bzw. schreibt. Zumindest in den spezifischen Subpopulationen der Vorstudien bei Beschäftigungsträgern und in der Sozialberatung ist von einem hohen Grad von Mitwissen auszugehen, so dass bezogen auf die Gesamtbevölkerung immer noch eine für eine Repräsentativbefragung zumindest ausreichend hohen Quote vorausgesetzt werden konnte. Das zweite Ergebnis war aber für die Konzeption der Studie mindestens ebenso bedeutsam. Es zeigte sich, dass die Kenntnis über Menschen mit geringer Literalität nicht nur in Form qualitativer Interviews, sondern auch in Form einer standardisierten Fragebogenerhebung grundsätzlich beforscht werden kann.

Die Entwicklung des Erhebungsinstruments für die Repräsentativbefragung fand in enger Verzahnung mit der qualitativen Teilstudie statt (Abbildung 1). Aus den Vorstudien ergaben sich erste Kontakte für den Feldzugang der qualitativen Teilstudie. Nachdem die ersten qualitativen Interviews geführt und im Projekt-

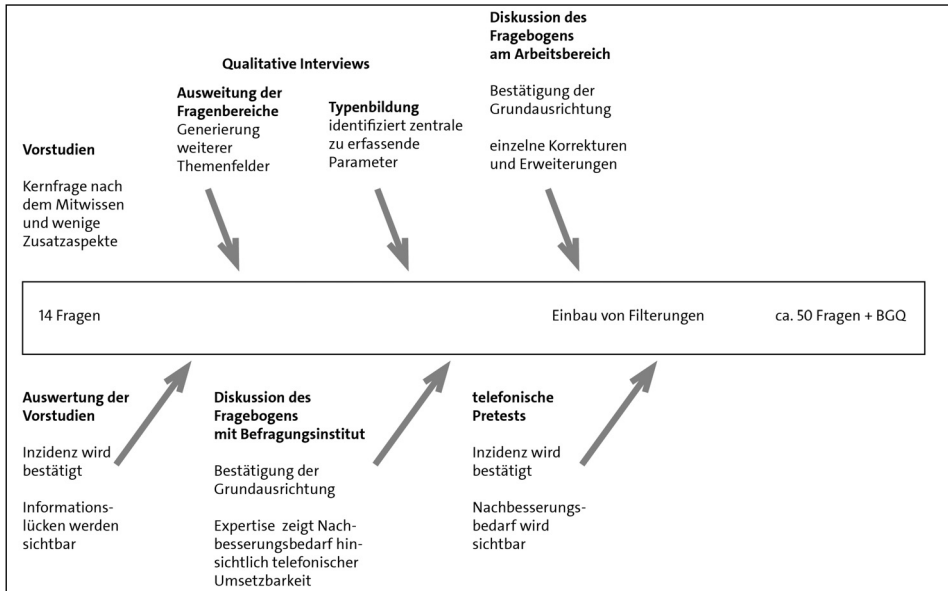


Abbildung 1: Schematische Darstellung der triangulierten Entwicklung des Erhebungsinstruments

team diskutiert worden waren, ergaben sich weitere Aspekte, die in der Repräsentativbefragung thematisiert werden sollten. Derartige Feedbackschleifen speisten mehrmals die Entwicklung des Fragebogens. Auch die Auswertung der Vorstudien ergab Hinweise, die für die Präzisierung von Fragenformulierungen und von Antwortkategorien genutzt wurden.

Dies beinhaltete neben der Optimierung von Fragen- und Antwortkategorien vor allem die erhebliche Erweiterung der Fragepalette. Im Rahmen der Vorstudien kamen zunächst lediglich 14 Fragen zum Einsatz, die sich auf folgende Aspekte bezogen:

- Vorliegen von Mitwissen,
- vermutete Gründe für die geringe Literalität,
- Zustandekommen des Wissens,
- Indizien für geringe Literalität bei der betroffenen Person,
- Wissen der betroffenen Person um das Mitwissen,
- Veränderungswunsch bei der betroffenen Person,
- Unterstützung bei Lese- und Schreibanforderungen,
- Kenntnis von Kursen, Alfa-Telefon, Online-Portal ich-will-lernen.de,
- Hinweis auf diese Unterstützungsmöglichkeiten und falls nein,
- Gründe für die Nicht-Empfehlung.

Dieses Themenspektrum wurde erweitert und die bestehenden Fragen wurden hinsichtlich Formulierungen und Antwortkategorien modifiziert. Neu aufgenommene Themenbereiche waren unter anderem:

- Einstellung zu Literalität,
- Fragen zu soziodemografischen Merkmalen der/des Betroffenen,
- Feld des Mitwissens,

- Art der Beziehung zu der Person (Kontakthäufigkeit, Nähe, Vertrauensverhältnis),
- Fremdeinschätzung der Lese- und Schreibkompetenz,
- Art des Sprechens über die Situation (offen, indirekt, gar nicht),
- Gründe, die gegen einen offenen Austausch sprechen,
- Art der Unterstützung,
- Ermutigung zur Verbesserung der Literalität,
- Belastung durch das Mitwissen,
- weitere Mitwissende, ggf. Austausch mit diesen weiteren Personen,
- Kursbesuch durch die betroffene Person, ggf. Verbesserung der Literalität.

Insgesamt wuchs der Fragebogen auf rund 50 Fragen plus Hintergrundfragebogen an. Die Entwicklung des Fragebogens speiste sich in Form einer *between-methods-triangulation* aus der Kontrastierung mit den Themenbereichen der qualitativen Teilstudie. Im Sinne einer *investigator triangulation* fanden zudem Item-Diskussionen im engeren Projektteam, auf der Ebene des Gesamtteams am Arbeitsbereich und in Zusammenarbeit mit dem Befragungsinstitut Info GmbH in Berlin statt (zum Begriff der Triangulation vgl. Flick 2014, 2011, S. 15). Die Abstimmung mit dem Befragungsinstitut erwies sich insbesondere bei der Umsetzung der Erhebung in Form einer Telefonbefragung (CATI: Computer Assisted Telephone Interview) als essentiell. Daraus ergaben sich Modifikationen bei der Dramaturgie des Fragebogens und bei der Entscheidung zwischen offenen oder geschlossenen Frageformaten. Zudem ermöglichte die Teilnahme des Projektteams an den beiden vorgenommenen Pretests (n = 75) eine Begutachtung des Fragebogens unter Live-Bedingungen.

4. Wer sind die Mitwissenden?

4.1 Soziodemografische Merkmale

Auch wenn bevölkerungsrepräsentative Literalitätsstudien wie PIAAC oder die leo.-Studie zeigen, dass geringe literale Kompetenz kein reines Nischenproblem ist, sondern in unterschiedlichem Ausmaß die gesamte Gesellschaft durchzieht, so lassen sich doch bestimmte Aspekte benennen, die bei der Entstehung von funktionalem Analphabetismus eine besondere Rolle spielen, wie etwa der Schulabschluss, der familiäre Bildungshintergrund oder die in der Kindheit zuerst erlernte Sprache (vgl. Grotluschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 39ff.). Dies könnte zu der Annahme verleiten, dass auch das gesellschaftliche Wissen darüber eine gewisse Milieuabhängigkeit zeigt. Empirisch kann diese Annahme jedoch deutlich widerlegt werden.

Rund 40 Prozent der Erwachsenen in Hamburg kennen andere erwachsene Personen, die Probleme beim Lesen und Schreiben haben. Mehrheitlich sind sich die Mitwissenden sicher, dass ein solches Problem vorliegt, in selteneren Fällen vermuten sie dies nur. Zusätzlich zu diesen 40 Prozent gibt es eine kleinere Gruppe, die die Personen nur vom Hörensagen kennt. Das Mitwissen bezieht sich auf Personen, die funktionale Analphabet/inn/en in der Diktion der leo.-Studie sind, aber zu etwa gleichem Umfang auch auf Personen, deren Schwierigkeiten in einer stark fehlerhaften

Tabelle 1: Soziodemografische Parameter der Mitwissenden im Vergleich zur Bevölkerung

Soziodemografisches Merkmal	Mitwissende in Hamburg/ Anteil in %	Bevölkerung in Hamburg/ Anteil in %
Gender		
Frauen	51,0 %	50,5 %
Männer	49,0 %	49,5 %

höchster Schulabschluss*		
Volks- oder Hauptschulabschluss	15,8 %	16,2 %
Mittlere Reife	30,5 %	30,7 %
(Fach-)Abitur	53,7 %	53,1 %
* nicht ausgewiesen: kein Abschluss bzw. noch Schüler/in (n = 13)		

höchster berufsqualifizierende Abschluss		
noch in der Lehre/Ausbildung	1,7 %	1,4 %
Lehre/Ausbildung ohne Abschluss (abgebrochen)	3,5 %	2,3 %
Abschluss, z. B. mit Gehilfen-, Gesellen-, Facharbeiterbrief	39,7 %	40,2 %
Gewerbeschule, Fachschule mit Abschluss, Meisterbrief	7,5 %	8,0 %
Universitäts-, Fachhochschul- oder Ingenieurschulabschluss	32,6 %	34,0 %
promoviert	2,3 %	2,2 %
nichts davon, noch nichts davon	11,6 %	10,9 %

Erwerbstätigkeit		
Ausbildung, Umschulung, Praktikum	12,1 %	10,1 %
abhängig beschäftigt (Voll- oder Teilzeit)	46,8 %	42,4 %
selbstständig beschäftigt (Voll- oder Teilzeit)	11,9 %	11,4 %
nicht erwerbstätig (arbeitslos, Elternzeit, nicht arbeitssuchend)	7,0 %	9,1 %
Rente, Pension	22,2 %	27,0 %

Migrationshintergrund		
Kein Migrationshintergrund	63,6 %	67,1 %
Migrationshintergrund	36,4 %	32,9 %

Altersgruppen		
18 bis 29 Jahre	22,0 %	19,7 %
30 bis 39 Jahre	19,7 %	18,4 %
40 bis 49 Jahre	20,9 %	19,3 %
50 bis 59 Jahre	15,6 %	14,6 %
60 bis 69 Jahre	10,9 %	11,6 %
70 Jahre und älter	10,9 %	16,5 %

N = 1.511 befragte Personen in Hamburg, davon 604 mitwissende Personen einschließlich Mitwissender, die die betroffene Person nur vom Hörensagen kennen.

Rechtschreibung auch bei gebräuchlichem Wortschatz bestehen (zu den Definitionen der Kompetenzbereiche vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 19f.).

Die soziodemografische Struktur dieser 40 Prozent der Erwachsenen entspricht in weiten Teilen recht genau der soziodemografischen Struktur der erwachsenen Bevölkerung Hamburgs insgesamt. Die Tabelle 1 weist zentrale soziodemografische Parameter bezogen auf die Gruppe der Mitwissenden (linke Datenspalte) und bezogen auf die erwachsene Bevölkerung insgesamt (rechte Datenspalte) aus. Der systematische Vergleich dieser Strukturdaten macht deutlich, dass es sich bei der Gruppe der Mitwissenden nicht um eine spezifische Subpopulation handelt, sondern sich vielmehr aus allen Teilen der Bevölkerung zusammensetzt.

So findet sich zum Beispiel keinerlei Ungleichverteilung hinsichtlich des Parameters **Gender**. Jeweils die Hälfte des befragten Samples (geeicht am Hamburger Mikrozensus) als auch die Hälfte der Mitwissenden sind Männer bzw. Frauen. Während also die von funktionalem Analphabetismus Betroffenen laut leo.-Studie überdurchschnittlich oft Männer sind (vgl. Buddeberg 2012, S. 190f.), gibt es im Bereich der Mitwissenden eine Verzerrung nicht.

Bezogen auf die **Schulabschlüsse** der Mitwissenden zeigt sich ein ähnliches Bild. Die Anteile der Mitwissenden mit niedrigem, mittlerem oder höherem Schulabschluss decken sich recht exakt mit den Anteilen des am Mikrozensus geeichten Samples. Auch hier gilt also: Betroffene haben weit überwiegend einen niedrigen oder sogar keinerlei Schulabschluss (vgl. Grotlüschen/Sondag 2012, S. 230f.). Mitwissende hingegen bilden mit ihren Abschlüssen recht genau den Hamburger Durchschnitt ab. Es kann also der Vermutung widersprochen werden, dass Probleme mit Literalität vor allem in bildungsfernen Milieus sichtbar werden. Auch die Vergleiche anhand der Parameter **höchster berufsqualifizierender Abschluss** und Erwerbssituation ergeben ein ähnliches Bild.

Etwas größere – aber nach wie vor geringe – Strukturunterschiede finden sich bei den Parametern **Migrationshintergrund**³ und **Alter**. Der Anteil von Personen mit einem Migrationshintergrund liegt unter den Mitwissenden mit 36,4 Prozent rund drei Prozentpunkte über dem Bevölkerungsanteil von 32,9 Prozent (laut amtlicher Statistik: 30 Prozent, vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2013). Diese insgesamt sehr geringe Abweichung widerlegt die Annahme, Mitwissen bestehe in besonders hohem Maße in durch Migration geprägten Bevölkerungsgruppen.

Die Gruppe der Mitwissenden ist insgesamt geringfügig jünger als der Schnitt der Bevölkerung. Dies zeigt sich am Vergleich der verschiedenen Altersgruppen (Tabelle 1), aber auch an den statistischen Kennwerten Mittelwert und Median (Tabelle 2).

3 In der leo.-Studie wurde als Unterscheidungsmerkmal nicht das Vorliegen eines Migrationshintergrundes, sondern die in der Kindheit erlernte Erstsprache zugrunde gelegt, da dieses Kriterium im Kontext einer literalitätsbezogenen Betrachtung entscheidend ist (vgl. Buddeberg/Riekmann 2012, S. 211). Da bei der Erhebung der Umfeldstudie die Frage der Erstsprache jedoch nur einem Teil des Samples gestellt wurde, nämlich denjenigen, die einen familiären Migrationshintergrund haben, wird in der Umfeldstudie anhand des Parameters Migrationshintergrund argumentiert. Das Vorliegen eines Migrationshintergrundes wurde dann festgestellt, wenn, wenn der/die Befragte selbst eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit hat oder im Ausland geboren wurde oder wenn ein Elternteil jemals eine andere Staatsangehörigkeit hatte oder hat bzw. im Ausland geboren wurde.

Unter den Mitwissenden sind die beiden Altersgruppen von 60 Jahren aufwärts unterrepräsentiert. Ein Erklärungsansatz hierfür ist das sukzessive Ausscheiden dieser Kohorten aus dem Erwerbsleben, so dass der Bereich beruflichen Mitwissens eine abnehmende Rolle spielt, ebenso wie eine mögliche insgesamt sinkende Zahl von sozialen Kontakten (vgl. Genuneit/Genuneit 2011, S. 47ff.).

Tabelle 2: Alter der Mitwissenden und der Bevölkerung ausgewiesen durch Mittelwerte und Mediane

	Mitwissende	Bevölkerung
Mittelwert	45,0 Jahre	47,6 Jahre
Median	44,0 Jahre	45,8 Jahre

N = 1.511 befragte Personen (Bevölkerung), davon 604 mitwissende Personen einschließlich Mitwissender, die die betroffene Person nur vom Hörensagen kennen.

4.2 Felder des Mitwissens⁴

In der Literatur, in der auf die „Vertrauenspersonen“ funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten Bezug genommen wird, werden zumeist Familie und Beruf sowie der Freundes- und Bekanntenkreis als Felder des Kontakts genannt (vgl. Egloff 1997; Nuissl 1999; Döbert/Hubertus 2000). Empirisch lässt sich nun beschreiben, in welchem Verhältnis diese Felder zahlenmäßig zueinander stehen. Das mit 38 Prozent am meisten genannte Feld des Mitwissens ist demnach der Freundes- und Bekanntenkreis (Tabelle 3). Von Mitwissen im beruflichen Kontext berichten 28 Prozent, von familialem Mitwissen 15 Prozent der Mitwissenden. Von – zumeist eher loseren – Kontakten in der Nachbarschaft wird von neun Prozent der Mitwissenden berichtet.

Bei der Betrachtung der Felder des Mitwissens wird ein genderspezifischer Unterschied deutlich. Männer berichten überdurchschnittlich häufig über Mitwissen im Freundes- und Bekanntenkreis. Frauen hingegen berichten überdurchschnittlich oft über familiales Mitwissen. Beim beruflichen Mitwissen hingegen unterscheiden sich die Anteile zwischen Männern und Frauen nicht nennenswert (vgl. Tabelle 3).

4 Bei der Differenzierung der Felder des Mitwissens ist zu beachten, dass die Befragten häufig mehr als eine betroffene Person kennen. Berichtet haben sie dann jeweils über eine Person, zu der sie besonders gut Auskunft geben konnten. Insofern haben wir es hier strenggenommen mit den „berichteten Feldern des Mitwissens“ zu tun.

Tabelle 3: Felder des Mitwissens nach Gender

	Frauen	Männer	Mitwissende insgesamt
aus der Familie	21,2 %	8,9 %	15,1 %
aus dem Beruf	26,1 %	29,6 %	27,9 %
aus dem Freundes- oder Bekanntenkreis	32,5 %	44,3 %	38,4 %
aus der Nachbarschaft	8,8 %	8,6 %	8,7 %
aus der Schulzeit	4,9 %	2,9 %	3,9 %
sonstiges	3,2 %	3,6 %	3,4 %
vom Hörensagen	3,2 %	2,1 %	2,7 %
Summe	100,0 %	100,0 %	100,0 %

N = 562 Mitwissende

Berufliches Mitwissen bedeutet häufig, aber nicht ausschließlich, dass die betroffene und die mitwissende Person im selben Unternehmen beschäftigt sind (*innerbetriebliches Mitwissen*), es kann aber in Form eines *professionellen Mitwissens* auch bedeuten, mit betroffenen Personen als Kund/inn/en, Klient/inn/en oder Patient/inn/en etc. in Kontakt zu kommen: Der Arzt bemerkt bei einer Patientin, dass sie geschriebene Informationen nicht versteht; die Mitarbeiterin im Jobcenter wird auf die mangelnde Schreibkompetenz eines Kunden aufmerksam oder die Leitung einer Kindertagesstätte stellt fest, dass die Eltern eines der Kinder kaum lesen und schreiben können. Dieses professionelle Mitwissen macht etwa ein Drittel des beruflichen Mitwissens aus.

Das innerbetriebliche Mitwissen deckt somit gut zwei Drittel des beruflichen Mitwissens ab. Nur selten handelt es sich dabei um Mitwissen „von unten nach oben“, also um Mitwissen über Vorgesetzte (6% des innerbetrieblichen Mitwissens). Zumeist besteht Mitwissen auf derselben Hierarchie-Ebene, also zwischen Kolleginnen und Kollegen (63%), gefolgt von Mitwissen von Vorgesetzten über Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (19%) oder über Auszubildende (12%). Die herausragende Position des Mitwissens zwischen Kolleg/inn/en unterstreicht die Sinnhaftigkeit von Strategien, die auf die Sensibilisierung kollegialer Netzwerke abzielen. Es fehlt allerdings an Einbindung der Vorgesetzten.

In der Summe kennen 43 Prozent der Mitwissenden die Betroffenen aus der Familie oder dem Beruf. Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte der Mitwissenden die Betroffenen aus anderen Kontexten kennen, vor allem aus dem Freundes- und Bekanntenkreis und der Nachbarschaft. Hierzu wurde präzisierend nachgefragt, wie der Kontakt zustande gekommen ist. Die Quellen des Kontakts erweisen sich dabei als überaus divers. So kennen die Mitwissenden die Personen, über die sie berichten (in abnehmender Häufigkeit)

- über Freunde und Bekannte,
- von Partys oder Feiern,
- aus der eigenen Schulzeit,
- aus der Nachbarschaft (auch Kiosk, Geschäft, Park, Frisör),

- aus einem Verein,
- über andere Familienmitglieder,
- durch den Kindergarten oder die Schule der Kinder,
- aus der Kneipe oder von Veranstaltungen,
- aus der Kirchengemeinde und dergleichen.

4.3 Mehrfaches oder einfaches Mitwissen

Mitwissende kennen mehrheitlich mehr als eine einzige betroffene Person mit (abgestuften) Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. So kennt ein Drittel der Mitwissenden eine einzige Person, bei der sie sicher von einer Auffälligkeit im Bereich der Literalität ausgehen, zwei Drittel kennen jedoch zwei oder mehr Personen (Tabelle 4).

Tabelle 4: Anzahl der bekannten betroffenen Personen, bei denen sich die mitwissende Person bei den Lese- und Schreibschwierigkeiten sicher ist

	Anzahl	Anteil
kennt eine Person	156	34,1 %
kennt zwei oder mehr Personen	77	16,9 %
kennt drei oder vier Personen	79	17,3 %
kennt fünf oder mehr Personen	145	31,7 %
	457	100 %

N = 457 mitwissende Personen, die sich bei den berichteten Fällen sicher sind, dass ein Problem beim Lesen und Schreiben vorliegt.

Dieses mehrfache Mitwissen ist im Kontext des beruflichen Mitwissens stärker ausgeprägt als in anderen Feldern, ein Ergebnis, das den Befunden der SAPfA-Studie (2014) ähnelt. Die SAPfA-Studie hat Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ausgewählten Branchen befragt, die gemäß der Ergebnisse der leo.-Studie anteilig besonders viele funktionale Analphabetinnen und Analphabeten beschäftigen (zu den überproportional betroffenen Berufsgruppen vgl. Grotluschen 2012, S. 145ff.). Demnach kennen die Mitwissenden in diesen Branchen mehrheitlich mehr als eine einzelne betroffene Person (vgl. Ehmig 2014, S. 13).

Zudem haben Betroffene häufig, das lässt sich nun empirisch untermauern, mehr als eine Person, die in die Situation eingeweiht ist. Drei Viertel der Mitwissenden wissen oder gehen davon aus, dass es eine oder zumeist sogar mehrere weitere mitwissende Personen gibt (Tabelle 5).

Tabelle 5: Vorhandensein und Anzahl weiterer Mitwissender

	Anzahl	Anteil
eine weitere Person weiß von dem Problem	30	5,4 %
mehrere weitere Personen wissen von dem Problem	349	62,3 %
vermutlich gibt es weitere Mitwissende	70	12,5 %
keine weiteren Mitwissenden	45	8,0 %
ich weiß nicht	66	11,8 %
	560	100 %

N = 560 mitwissende Personen

Das Vorhandensein mehrerer Mitwissender allein führt jedoch nicht zwangsläufig dazu, dass sich diese mitwissenden Personen auch über den Sachverhalt austauschen (Tabelle 6). Die Gründe hierfür lassen sich zwar quantitativ nicht exakt herausarbeiten, wohl aber bildet der Aspekt einen Ausgangspunkt zur Hypothesenbildung. Der Nicht-Austausch kann etwa der Tatsache geschuldet sein, dass sich die Mitwissenden untereinander nicht gut genug kennen, es kann aber auch an Formen der Tabuisierung liegen, die einen Austausch verhindern. Der Aspekt der Tabuisierung würde bedeuten, dass alle beteiligten Personen von dem Sachverhalt informiert sind, aber dennoch nicht darüber reden.

Tabelle 6: Austausch zwischen Mitwissenden

	Anzahl	Anteil
Mitwissende tauschen sich aus	163	43,1 %
kein Austausch zwischen den Mitwissenden	215	56,9 %
	378	100 %

N = 378 Mitwissende, die angeben, dass es außer ihnen selbst noch weitere Personen gibt, die die jeweils betroffene Person kennen.

Hierfür kann ein differenzierender Blick auf die Felder des Mitwissens hilfreich sein. So berichten mehr als 90 Prozent der Mitwissenden im familialen Kontext von weiteren Mitwissenden, nur 39 Prozent von ihnen jedoch tauschen sich mit diesen weiteren Mitwissenden aus. Paraphrasiert bedeutet das: In der Familie wissen zwar fast alle über die Situation Bescheid, trotzdem wird kaum darüber geredet. In dieser Lesart lässt sich eine Gültigkeit der Tabu-These zumindest bezogen auf die Familie behaupten. Mitwissende im familialen Kontext begründen die Tatsache, nicht das offene Gespräch zu suchen, überdurchschnittlich häufig damit, dass sie sich die Gesprächssituation als sehr unangenehm vorstellen, da ihr Gegenüber selbst deutlich macht, nicht über den Sachverhalt reden zu wollen oder da dieses Thema für die jeweilige Person selbst „absolut tabu“ sei.

Nach der Familie ist der berufliche Kontext derjenige Bereich mit dem höchsten Anteil mehrerer mitwissender Personen. Zwei Drittel der beruflich Mitwissenden (innerbetrieblich und professionell) wissen oder vermuten, dass mehrere Personen in die Situation eingeweiht sind. Und in der Hälfte der Fälle gibt es auch einen Austausch

über den Sachverhalt zwischen den Mitwissenden. Dies ist wiederum gut anschlussfähig an Befunde der SAPfA-Studie, die ebenfalls einen eher offenen und pragmatischen Umgang im betrieblichen Kontext beschreibt (vgl. Ehmig 2014, S. 19).

5. Wie handeln die Mitwissenden?

Im Kontext der Forschung zum Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten trifft man gelegentlich auf die implizite Annahme eines spezifischen – und wie zu zeigen sein wird übermäßig optimistischen – Verlaufsmusters. Wenn jemand jemanden kennt, der oder die Probleme beim Lesen und Schreiben hat, so die Annahme, wird er/sie mit dieser Person das Gespräch suchen (aus Wissen folgt Sprechen). Wird erst einmal darüber gesprochen, so wird es auch eine angemessene Form von Unterstützung geben (aus Sprechen folgt Handeln). Was die Unterstützung betrifft, so wird von mehreren Szenarien ausgegangen:

- pessimistische Variante: Die Mitwissenden nehmen Lese- und Schreibaufgaben weitgehend ab, ohne Impulse für Lernaktivitäten auszulösen. Sie verdecken damit das Problem und verstärken es mittelfristig möglicherweise sogar.
- optimistische Variante: Die Mitwissenden leisten Unterstützung, sie beziehen die Betroffenen in das Lesen und Schreiben aber mit ein. Es ergeben sich entweder informelle Lernsettings innerhalb der Mitwissens-Konstellation oder aber die Mitwissenden stellen Kontakt zur Weiterbildung her.

Im Rahmen dieses Verlaufs kommt es idealtypisch nur zu geringen Transmissionsverlusten (Abbildung 2). Fast alle, die etwas wissen, reden auch darüber, fast alle, die das Gespräch suchen, leisten anschließend Unterstützung.

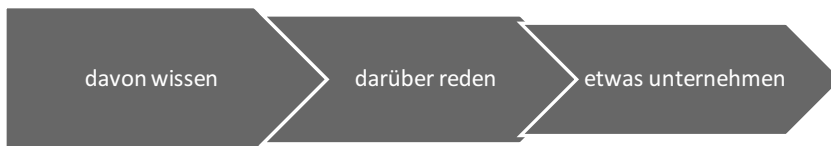


Abbildung 2: Idealtypischer Verlauf im Kontext Mitwissen

In der empirischen Überprüfung muss diese allzu optimistische Erwartung deutlich relativiert werden. Es sind jeweils nur Teilgruppen der Mitwissenden, die diesem idealtypischen Verlaufsmuster folgen. Aus dem Mitwissen folgt nicht zwingend, dass die Beteiligten auch das Gespräch über den Sachverhalt suchen. Und auch aus dem Sprechen folgt nicht zwingend eine Unterstützung (etwas unternehmen) (Abbildung 3). Die Ergebnisse zu den einzelnen Teilschritten des Verlaufsmusters werden im Folgenden diskutiert.

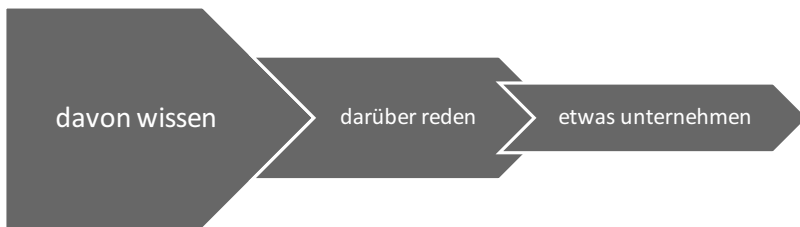


Abbildung 3: tatsächlicher Verlauf im Kontext Mitwissen

5.1 Mitwissen

Rund 40 Prozent der Erwachsenen in Hamburg kennen jemanden, bei dem sie sicher sind oder zumindest ahnen, dass die Person Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben hat. Ein geringer Anteil davon kennt die Person lediglich vom Hörensagen. Zum Teil kennen die Mitwissenden sogar mehr als eine betroffene Person. Was aber folgt daraus? Eine Erwartung, die sich an die Erforschung des Umfeldes richtet, ist die, dass sich über das Umfeld die potenziellen Lernenden indirekt adressieren lassen. Folgt aber aus dem Mitwissen auch sogleich das Gespräch über den Sachverhalt?

5.2 Thematisierung des Sachverhalts

In mindestens 61 Prozent der Mitwissens-Situationen herrscht eine mehr oder minder starke Offenheit zwischen Mitwissenden und Betroffenen. Entweder vertraut sich die betroffene Person der mitwissenden Person in Form eines partiellen Outings von sich aus an (vgl. Nienkemper/Bonna 2010, S. 217; Grotlüschen/Nienkemper/Bonna 2014, S. 69) oder die Mitwissenden fragen nach, wenn sie die Vermutung haben, dass ein Problem bei Lese- und Schreibfähigkeiten vorliegt. Es gibt auch zahlreiche Situationen, in denen Mitwissende grundsätzlich davon ausgehen, dass die/der Betroffene von dem Mitwissen weiß („Das ist offensichtlich.“).

Trotz dieser insgesamt mehrheitlich prinzipiell offenen Situation gibt fast jede/r zweite Mitwissende (46,7%) an, mit der betroffenen Person nicht darüber zu sprechen. Rund 37 Prozent sprechen offen über die Situation, 12 Prozent tun dies eher indirekt. Das Wissen über die geringen Lese- und Schreibkompetenzen führt somit *nicht* zwangsläufig zum Reden darüber.

Als Begründung für dieses Nicht-Reden (Tabelle 7) wird besonders häufig geltend gemacht, dass das Verhältnis zwischen den beiden Personen die Kommunikation nicht nahelege („Unser Verhältnis bietet keinen Raum.“, „Es geht mich nichts an.“, „Ich kenne die Person zu wenig.“). Ein weiteres Begründungskonglomerat ist, dass die Mitwissenden ein Gespräch über das Problem entweder für sich selbst als sehr unangenehm einschätzen, oder aber ihrem Gegenüber unterstellen, nicht gesprächsbereit zu sein. Dass das Thema „absolut tabu“ sei, gibt zwar auch fast jeder Vierte

als Grund an, dies aber – wie gezeigt wurde – besonders häufig im familialen Kontext. Tabuisierung hat in der Breite offenbar nicht den Umfang, den man ihr gemeinhin unterstellt.

Tabelle 7: Gründe, nicht über das Problem zu sprechen,

Aus welchen Gründen sprechen Sie nicht darüber? (Mehrfachnennungen)	Anzahl	Anteil
Unser Verhältnis bietet keinen Raum, darüber zu sprechen.	153	58,3 %
Ich finde, dass mich das nichts angeht.	142	53,9 %
Es besteht nur ein loser Kontakt, ich kenne die Person kaum.	128	48,8 %
Ich stelle mir so ein Gespräch unangenehm vor.	100	38,1 %
Die Person macht deutlich, dass sie nicht darüber reden möchte.	82	31,1 %
Dieses Thema ist für diese Person erfahrungsgemäß absolut tabu.	59	22,4 %
Ich hätte das Gefühl, dann Verantwortung übernehmen zu müssen.	42	16,1 %
Es gibt/Es gab dazu keinen Anlass.	10	3,7 %
Betroffene/r selbst stuft die eigene Schriftsprache nicht als Problem ein	3	1,3 %
Nichts davon	9	3,4 %
Keine Angabe/weiß nicht	4	1,4 %

N = 263 Mitwissende, die mit der betroffenen Person nicht über das Problem sprechen. Die Prozentwerte beziehen sich auf diese zahlenmäßige Basis, da Mehrfachnennungen vorgenommen werden konnten.

5.3 Unterstützung

Es stellt ein erwartungskonformes Ergebnis dar, dass das Sprechen über den Sachverhalt und Unterstützung grundsätzlich in einem positiven Zusammenhang stehen. Wer ein offenes Kommunikationsverhältnis hat, also offen über den Sachverhalt spricht, leistet gemeinhin auch meist eine wie auch immer geartete Form der Unterstützung (Abbildung 4, oberer Teil). Es kommt jedoch auch durchaus vor, dass zwar die Problematik ein Thema zwischen den beteiligten Personen ist, dass eine Unterstützung aber dennoch unterbleibt. Denkbare Gründe dafür sind zum Beispiel, dass die Problemlage vom Betroffenen als nicht zu gravierend betrachtet wird, oder dass die Mitwissenden befürchten, ihre Gegenüber durch Handlungsvorschläge zu kompromittieren.

Umgekehrt stellt sich die Situation weniger eindeutig dar: Wer als Mitwissende/r mit der betroffenen Person nicht über die Situation redet, leistet vergleichsweise häufig auch keine Unterstützung (58%). Aber auch in diesen Konstellationen ohne offenes oder zumindest indirektes Gespräch unterstützt jede/r Dritte die betroffenen Personen (Abbildung 4, unterer Teil). Dies weist auf einen pragmatischen Umgang mit der Situation hin, wie er sich als Ergebnis der qualitativen Teilstudie vor allem im beruflichen Kontext abzeichnet (vgl. den Beitrag von Wibke Riekman zur qualitativen Teilstudie in diesem Band) und wie er auch von der SAPfA-Studie her-

ausgearbeitet wurde. Dort nämlich geben die Mitwissenden im Kontext ausgewählter Branchen als wesentlichen Grund für die geleistete Unterstützung an, dass „die Arbeit gemacht werden“ müsse. Eine solche pragmatische Hilfestellung ist grundsätzlich auch denkbar und wahrscheinlich, ohne sich dem Sachverhalt im Gespräch anzunähern (vgl. Ehmig 2014, S. 27).

37 % der Mitwissenden sprechen offen darüber (205 Personen)		
↓	↓	↓
20 % haben noch nie beim Lesen und Schreiben unterstützt	8 % haben schon einmal beim Lesen und Schreiben unterstützt	73 % haben schon mehrfach beim Lesen und Schreiben unterstützt
47 % der Mitwissenden sprechen nicht darüber (263 Personen)		
↓	↓	↓
58 % haben noch nie beim Lesen und Schreiben unterstützt	10 % haben schon einmal beim Lesen und Schreiben unterstützt	32 % haben schon mehrfach beim Lesen und Schreiben unterstützt

Abbildung 4: Sprechen und Unterstützen

In der Summe überwiegen die Konstellationen, in denen durch die Mitwissenden Unterstützungsleistungen diverser Art erbracht werden, allerdings nur knapp. Insgesamt haben knapp 58 Prozent der Mitwissenden die Betroffenen bereits einmal oder zumeist mehrfach bei Lese- und Schreibanforderungen unterstützt. In der Gesamtschau unterstützen die Mitwissenden relativ selten. Allein zwei Drittel derjenigen, die schon mehr als einmal Unterstützung geleistet haben, tun dies maximal monatlich oder seltener (Tabelle 8).

Tabelle 8: Häufigkeit der Unterstützung

	Anzahl	Anteil
täglich/fast täglich	27	9,6 %
etwa wöchentlich	56	19,9 %
etwa einmal im Monat	63	22,4 %
Seltener	111	39,5 %
nicht mehr	24	8,5 %
	281	100,0 %

N = 281 mitwissende Personen, die die betroffene Person bereits mehr als einmal unterstützt haben

Die Häufigkeit dieser Unterstützung variiert allerdings sehr stark zwischen den Feldern des Mitwissens. Hier ist wiederum der Bereich des beruflichen Mitwissens hervorzuheben, in dem, vermutlich bedingt durch die bewirkte hohe Kontakthäufigkeit durch den Kolleginnen- bzw. Kollegen-Status, 45 Prozent der

Mitwissenden mindestens einmal pro Woche wenn nicht sogar täglich Unterstützung leisten. Auch in dieser Frage weisen die Ergebnisse der Umfeldstudie und der SAPfA-Studie deutliche Parallelen auf (vgl. Ehmig 2014, S. 28).

5.4 Scharnierfunktion – Hinweis auf Unterstützungsmöglichkeiten

Eine aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung zentrale Frage ist die, ob sich aus dem Wissen über die Situation und ggf. dem Sprechen über die Situation auch von den Mitwissenden bewusst intendierte Anstöße für Lernprozesse ergeben. Empirisch zeigt sich: Dies ist nur in etwa jeder dritten Konstellation der Fall (Tabelle 9). Dabei gibt es, auch neben dem Hinweis auf Lernmöglichkeiten in Form von Lese- und Schreibkursen, offensichtlich eine ganze Reihe von informellen Lernsettings, die sich aus der Analyse der qualitativen Studiendaten ergeben (vgl. den Beitrag von Wibke Riekmann zur qualitativen Teilstudie in diesem Band).

Tabelle 9: Ermutigung, die Lese- und Schreibkenntnisse zu verbessern

	Anzahl	Anteil
Versucht, die betroffene Person zu ermutigen, die Lese- und Schreibkenntnisse zu verbessern	177	31,5 %
Versucht dies nicht	358	63,7 %
keine Angabe	27	4,8 %
	562	100,0 %

N = 562 mitwissende Personen

Ein nur sehr geringer Anteil der Mitwissenden jedoch weist auf die Möglichkeiten des Lernens im Kurs hin. Dies erstaunt auf den ersten Blick, da Mitwissende mehrheitlich wissen, dass es Kursangebote für Erwachsene zur nachholenden Grundbildung gibt. Mehr als 90 Prozent der Erwachsenen wissen demnach, dass es Kurse gibt, in denen Erwachsene das Lesen und Schreiben erlernen bzw. ihre Fertigkeiten verbessern können. Unter den Mitwissenden ist dieser Anteil sogar noch geringfügig höher. Folgt daraus jedoch, dass die Mitwissenden dieses Wissen in Form einer informellen Art von Beratung *en passant* auch weitergeben, dass sie also die erhoffte Scharnierfunktion übernehmen?

Tatsächlich weisen nur durchschnittliche 20 Prozent der Mitwissenden, die über Kursmöglichkeiten informiert sind, die Betroffenen auf diese Möglichkeit hin. In Abhängigkeit von der Art der Literalitätsprobleme variiert dieser Anteil jedoch. In denjenigen Fällen, in denen die Mitwissenden von gravierenden Lese- und Schreibschwierigkeiten ausgehen,⁵ empfiehlt jede/r Dritte (31 %), einen Kurs zu be-

5 Die Befragten des Hamburger Telefonsamples wurden, sofern sie über Mitwissen verfügten, gebeten, die Lese- und Schreibkompetenz der ihnen bekannten Person zu beschreiben. Dazu wurden die Items zur Selbsteinschätzung aus dem AlphaPanel eingesetzt (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 25). Insofern handelt es sich bei den in der Umfeldstudie vorgenommenen Differenzierungen nach den Kompetenzniveaus um Fremdzuschreibungen, die im Gegensatz zur empirischen Kompetenzmessung deutliche Unsicherheiten beinhalten und entsprechend zurückhaltend zu interpretieren sind.

suchen. Schätzen sie die Schwierigkeiten hingegen eher als geringer ein und beobachten eher fehlerhaftes Schreiben auch bei gebräuchlichem Wortschatz, so geben lediglich 15 Prozent eine Kursempfehlung. Dies kann Verschiedenes bedeuten: Es ist denkbar, dass die Literalitätsprobleme so gering sind, dass es den Mitwissenden als nicht angemessen erscheint, darauf mit einer Kursempfehlung zu reagieren. Eine zweite Variante ist aber ebenfalls denkbar. Die Mitwissenden sind durchaus der Meinung, eine professionelle Unterstützung in einer Kurssituation sei geboten, sie sind aber nicht darüber im Bilde, dass es auch für diesen Kompetenzstand angemessene Kursformate gibt. In diesem Falle würde die Annahme dominieren, dass es sich bei Lese- und Schreibkursen, wie sie von den Volkshochschulen und anderen Anbietern durchgeführt werden, im Wesentlichen um Alphabetisierungskurse handelt, in denen Lesen und Schreiben von Grund auf, also von der Buchstabenebene an, gelernt wird, eine Vermutung, die durch die Generalisierung von Ergebnissen der Teilnehmendenforschung durchaus unterstützt wird, etwa dass es sich bei den Betroffenen vorwiegend um Arbeitslose und um Personen ohne Schulabschluss handelt sowie um Personen, die allein leben und dadurch sozial isoliert sind. Eine weitere Annahme, die bezogen auf die Teilnehmenden an Kursen durchaus zutrifft, wie die Ergebnisse der Teilnehmendenforschung zeigen, ist die, dass sie überwiegend sehr geringe Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen (in der Diktion der leo.-Studie: Alpha-Levels 1 und 2), während die Gruppe der Adressatinnen und Adressaten mehrheitlich bis zur Satzebene relativ erfolgreich lesen und schreiben kann, und erst an der Ebene einfacher zusammenhängender Texte (Alpha-Level 3) scheitert. So wird die Annahme, dass Grundbildungsangebote im Bereich Lesen und Schreiben vor allem aus Alphabetisierungskursen im oben genannten Sinne bestehen, reproduziert (vgl. Grotlüschen/Nienkemper/Bonna 2014, S. 64 und im vorliegenden Band).

Aber selbst wenn die Mitwissenden gravierende Lese- und Schreibprobleme beobachten, so empfehlen zwei von drei Mitwissenden nicht, einen entsprechenden Kurs zu besuchen, obwohl sie von der Existenz von Kursen informiert sind. Wenn der Kursbesuch nicht empfohlen wird, dann dominieren zwei Gründe, warum dies nicht geschieht. Zum einen äußern die Mitwissenden, dass die betroffene Person die Situation für nicht wichtig genug ansieht. Dies dürfte aus der subjektiven Sicht der Betroffenen häufig auch zutreffen. Entsprechende Befunde der eingangs umrissenen Forschung zur Nichtteilnahme an Weiterbildung stützen diese Argumentation. Dennoch beschreibt dieser Sachverhalt einen kritischen Punkt. Wenn Mitwissende als Gatekeeper angesehen werden, die den Weg in die institutionalisierte Weiterbildung weisen können, so kann diese Argumentation („Die betroffene Person hält die Situation nicht für wichtig genug.“) auch als Exit-Argumentation genutzt werden, um sich selbst aus einer offenkundigen Handlungsproblematik zu befreien.

Die zweite Begründung, warum trotz Kurskenntnis und trotz der Annahme gravierender Probleme beim Lesen und Schreiben keine Kursteilnahme empfohlen wird, ist die, dass die Mitwissenden selbst zu wenig über diese Möglichkeiten wissen. Dies ist bemerkenswert, verdeutlicht es doch, dass Mitwissende offensichtlich mehrheitlich nur sehr allgemein über die Existenz von Kursen informiert sind, aber vermutlich nicht präzise genug, um sich im Detail mit Kursformaten und -niveaus, Kosten, Fördermöglichkeiten, Kursdauer und dergleichen wirklich auszukennen, und auf Basis dieser Kenntnis wirklich „beraten“ zu können.

6. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie zeichnen hinsichtlich der Frage, ob sich im mitwissenden Umfeld der Schlüssel zur Erreichbarkeit funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten (aber auch von Erwachsenen mit weniger gravierenden Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben) finden lässt, ein ambivalentes Bild. Zunächst lässt sich in der Interpretation der unerwartet hohen Quote des Mitwissens von rund 40 Prozent bezogen auf die erwachsene Bevölkerung in Hamburg konstatieren, dass Literalitätsprobleme durchaus auffallen und wahrgenommen werden. Grundsätzlich, so die optimistische Lesart, bietet das Umfeld also ein erhebliches Potenzial für eine doppelte Adressierung (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2014).

Gleichzeitig lässt sich dieses Potenzial nicht auf einzelne gesellschaftliche Bereiche beschränken. Die zweite Alphabetund-Förderperiode mit dem inhaltlichen Schwerpunkt auf der arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung wird zwar der Tatsache gerecht, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten mehrheitlich erwerbstätig sind (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 33ff.) und auch der Tatsache, dass es im betrieblichen Umfeld eine weitverbreitete Kenntnis von Kolleginnen und Kollegen mit Schwierigkeiten in der Schriftsprache gibt (vgl. Ehmig 2014, S. 13). Gleichzeitig aber bleiben in dieser Perspektive Betroffene außen vor, die nicht über die Erwerbstätigkeit in Netzwerkbeziehungen eingebunden sind, etwa die Gruppe der „häuslichen“ funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten (überwiegend weiblich), die bereits im Kontext der leo.-Studie als eine Gruppe herausgearbeitet werden konnte, die in besonderem Maße der Gefahr ausgesetzt ist, von Weiterbildung abgekoppelt zu werden (vgl. Buddeberg 2012, S. 204f.). Die empirischen Befunde der Umfeldstudie legen es ebenfalls nahe, von sehr diversen Quellen des Mitwissens auszugehen, die neben dem Beruf auch die Felder Familie, Freundes- und Bekanntenkreis oder Nachbarschaft umfassen. Mitwissende sind zudem nicht in bestimmten Milieus zu suchen, sollten sie als doppelte Adressatinnen und Adressaten in den Fokus der Erwachsenenbildung geraten. Vielmehr zeigt die Empirie, dass in allen Gesellschaftsbereichen Wissen über Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten existiert.

Diesen grundsätzlich positiv anmutenden Schlussfolgerungen über das Potenzial des mitwissenden Umfelds, als Scharnier zwischen Betroffenen und der Erwachsenenbildung zu fungieren, ist eine deutliche Einschränkung zur Seite zu stellen. Wie gezeigt werden konnte, wird das Potenzial des mitwissenden Umfelds zu informeller Bildungsberatung nur sehr ansatzweise ausgeschöpft. Es existiert eben nicht die erhoffte verlustarme Sequenz von Wissen über Gespräche und Ermutigung zum Lernen. Aus Wissen resultiert nicht zwingend das Sprechen über die Situation und aus dem Sprechen darüber folgt ebenso wenig zwingend Unterstützung und Ermutigung.

Ein besonders gewichtiger Grund hierfür scheint zu sein, dass das Wissen über Möglichkeiten der nachholenden Grundbildung für Erwachsene zu lückenhaft ist, um fundierte und sachgerechte Empfehlungen über Lernmöglichkeiten zu geben. Es scheint nicht auszureichen, allgemein über die Existenz von Lese- und Schreibkursen aufzuklären. Vielmehr scheint es geboten, in Informationskampagnen recht präzises Wissen über Kursformate, Kursniveaus, Anzahl von Unterrichtsstunden und

Finanzierungsmöglichkeiten zu vermitteln und zwar gleichermaßen mit Blick auf die Betroffenen selbst wie auch auf potenzielle doppelte Adressatinnen und Adressaten in deren persönlichen Umfeld.

7. Literatur

- Beder, Hal (1990): Reasons for Nonparticipation in Adult Basic Education. In: *Adult Education Quarterly* 40, H. 4, S. 207–218.
- Bilger, Frauke (2012): (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en. Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. – Level-One Studie 2010. In: Grotlüschen, Anke und Riekman, Wibke (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann, S. 54–275.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Bremer, Helmut (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann, S. 187–209.
- Buddeberg, Klaus; Riekman, Wibke (2012): Literalität und Erstsprache. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann, S. 210–225.
- Denzin, Norman K. (1978): *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York [u. a.].
- Department for Business, Innovation a. S. (2011): *2011 Skills for Life Survey: Headline findings*. London.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (Hrsg.) (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster [u. a.]: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung. Klett.
- Egloff, Birte (1997): *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“*. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Ehmig, Simone (2014): *Berufliches Umfeld funktionaler Analphabeten. Ergebnisse der SAPfA-Studie*. online verfügbar unter: www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1354. Stand: 18.03.2015.
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): *Finanzierung Lebenslangen Lernens – Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht*. Bielefeld.
- Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Flick, Uwe (2014): *Triangulation als Rahmen für die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Forschung*. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen. 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden: Springer, S. 185–191.
- Genuneit, Jürgen; Genuneit, Annerose (2011): *Analphabetismus im Alter*. In: Bothe, Joachim (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft*. Münster: Waxmann, S. 43–61.

- Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 135–165.
- Grotlüschen, Anke; Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2014): Reproduktion von Stereotypen zum funktionalen Analphabetismus – die Fallstricke der Teilnehmersforschung. In: Ebner von Eschenbach, Malte; Günther, Stephanie; Hauser, Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 60–72.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 13–53.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2014): Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld. In: Hessische Blätter für Volksbildung 64, H. 2, S. 116–124.
- Grotlüschen, Anke; Sondag, Christoph (2012): Literalität, Schulerleben und Schulabschluss. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 227–253.
- Johnson, Robert B.; Onwuegbuzie, Anthony J. (2004): Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. In: EDUCATIONAL RESEARCHER 33, H. 7, S. 14–26.
- Jonas, Nicolas (2012): Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul. online verfügbar unter: www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1426/ip1426.pdf. Stand: 18.03.2015.
- Kelle, Udo; Erzberger, Christian (2000/2013): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg; Rowohlt-Taschenbuch Verlag, S. 299–308.
- Maehler, Débora B.; Massing, Natascha; Helmschrott, Susanne u. a. (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rammstedt, Beatrix (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 77–125.
- Mathison, Sandra (1988): Why Triangulate? In: EDUCATIONAL RESEARCHER 17, H. 2, S. 13–17.
- Nickel, Sven (2011): Literalität – Familie – Family Literacy. Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie. In: Psychologie & Gesellschaftskritik 35, H. 3, S. 53–77.
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Alphabetisierenden. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 212–220.
- Nuissl, Ekkehard (1999): Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Franzmann, Bodo; Jäger, Georg (Hrsg.): Handbuch Lesen. München, S. 550–567.
- Popp, Carina; Sanders, Anne (2011): Subjektbezogene Lern- und Teilbarrieren in der Alphabetisierungsarbeit: Emotion und Motivation im Kontext der Kurseinmündung. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 47–64.
- Putnam, Robert D. (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Rosenblatt, Bernhard von (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Egloff, Birte; Grotluschen, Anke (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster: Waxmann, S. 89–99.
- Rosenblatt, Bernhard von (2012): Der sogenannte funktionale Analphabetismus – eine sprachkritische Bestandsaufnahme. In: *Alfa-Forum*, H. 79, S. 10–13.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband e.V.
- Schmidt, Bernhard (2009): *Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten, Bildungsinteressen, Bildungsmotive*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaft. Online verfügbar unter: <http://www.worldcat.org/oclc/466119971>.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2013): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen Ende 2012*. Hamburg.
- Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; Panyr, Sylva (2004): Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 27, H. 3, S. 48–56.

Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten

Ergebnisse der qualitativen Teilstudie

Wibke Riekmann

Abstract

Netzwerke sind Teil unseres Alltags. Wir nutzen Netzwerke für die berufliche Entwicklung, bewegen uns digital in sozialen Netzwerken und knüpfen freundschaftliche Netzwerke, die uns über die Behandlung von Kinderkrankheiten, das beste Programm zur Steuererklärung oder Weiterbildungsmöglichkeiten auf dem Laufenden halten. Neben Informationen sind es auch praktische Hilfeleistungen, die wir aus unseren Netzwerken bekommen. Welche Personen wir für welche Hilfeleistung anfragen, wägen wir in der Regel sehr genau ab und trennen zwischen beruflichen und privaten Unterstützenden. Auch Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen greifen auf ihre Netzwerke zurück, um Lese- und Schreibanforderungen des Alltags zu bewältigen. Der Unterschied zu den vorherigen Beispielen besteht darin, dass es sich beim Lesen und Schreiben um eine Kompetenz handelt, von der erwartet wird, dass sie jede/r Erwachsene beherrscht. Die Anfrage um Unterstützung ist also gepaart mit der Frage, wie das Gegenüber auf die Anfrage reagieren wird. Wenn wir also über die Netzwerke von Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen sprechen, müssen auch andere Themen wie Abhängigkeiten, Scham und Unsicherheit notwendigerweise eine Rolle spielen. Ob diese aber dominant und immer präsent sind, ist eine offene Frage der Forschung.

Grundlage dieses Artikels ist die „Umfeldstudie¹: Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten“ (im Folgenden Umfeldstudie), wobei im vorliegenden Artikel der Stand der Auswertung des qualitativen Teils der Studie beschrieben und damit direkt an den Beitrag von Klaus Buddeberg im vorliegenden Band angeschlossen wird.

1. Ziele der Studie

Ziel der Umfeldstudie ist es, etwas über die Netzwerke von funktionalen Analphabet/inn/en und die von den Personen geleisteten Unterstützungsstrukturen herauszufinden. Dabei werden sensible Trennlinien angesprochen, wie zum Beispiel der schmale Grat zwischen Hilfe und Abhängigkeit.

Wie es bereits im Titel der Studie anklingt, werden die Personen des Umfelds hier als Mitwissende bezeichnet. Mitwissende sind im Alltagssprachegebrauch laut Duden Personen, die „von einer [unrechtmäßigen o. ä.] Handlung, von einem

1 Dieser Beitrag basiert auf dem qualitativen Teilprojekt der Studien zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Das Forschungsvorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W138000 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieses Beitrags liegt bei der Autorin.

Geheimnis eines anderen Kenntnis“ (Duden 2015) haben. Der Begriff zielt also sehr auf das Tabu, auf das Geheimnis ab, darauf, dass es schambesetzt ist, nicht lesen und schreiben zu können. Gerade der Anklang des „unrechtmäßigen“ soll hier im fachwissenschaftlichen Gebrauch allerdings aus dem Begriff ausgeklammert werden, deswegen wird häufig der neutralere Begriff des Umfelds oder der Vertrauensperson verwendet.

Ein erklärtes Ziel der Studie ist es, zur Frage der Erreichbarkeit von Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen beizutragen. Die Erreichbarkeit ist das drängendste Problem der Bildungspraxis. Da sich die Forschung bisher vor allem auf Teilnehmende von Alphabetisierungskursen konzentriert hat, wird mit dieser Untersuchung ein Perspektivwechsel vollzogen und eine neue Untersuchungsgruppe exploriert.

Folgende empirische Forschungsfragen sind dabei leitend:

- Wer sind die Mitwissenden, in welchem Verhältnis stehen sie zu den Betroffenen?²
- Welche graduellen Abstufungen von Mitwisserschaft gibt es, wie lassen sie sich charakterisieren?
- Wie handeln die Personen des Umfelds? Welche Art von Unterstützung leisten sie?
- Warum übernimmt das Umfeld diese Funktion?
- Wann werden die Anforderungen an das Umfeld zu hoch und die Mitwisserschaft damit zu einer Belastung?
- Wie kann Mitwisserschaft so gelingen, dass die Betroffenen im eigenen Lernprozess unterstützt werden?

Die Forschungsfragen werden nicht nur aus den Ergebnissen der hier beschriebenen qualitativen Teilstudie, sondern gemeinsam aus den Ergebnissen der quantitativen und qualitativen Teilstudie beantwortet.

2. Das Umfeld und die legitime Sprache

Eine der Studie zugrunde liegende Hypothese ist, dass das Umfeld den Betroffenen die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht und Exklusion verhindert. Die Teilhabe an der Gesellschaft wird dabei dadurch ermöglicht, dass das Umfeld die „legitime Sprache“ (Bourdieu 2005) zur Verfügung stellt, die bei Behördengängen, zum Erwerb von Abschlüssen oder beim Verfassen von offiziellem Schriftverkehr gebraucht wird. Die Verhinderung von Exklusion geschieht dann nicht über die Teilnahme an Weiterbildung, sondern darüber, dass das Umfeld die geringeren Kompetenzen im Bereich Lesen und Schreiben ausgleicht. Eine Teilnahme an Weiterbildung wird da-

2 Wenn im Folgenden von Betroffenen die Rede ist, so wird selbstverständlich lediglich auf die Betroffenheit von geringen Lese- und Schreibkompetenzen in der deutschen Schriftsprache Bezug genommen. Der Begriff ist für die Anwendung in der Praxis nicht geeignet, da in seinem Gebrauch eine Defizitorientierung mitschwingt. In diesem Artikel wird aber explizit auf die geringen Lese- und Schreibkompetenzen abgehoben, so dass hier eine Benennung dieser Gruppe erfolgen muss, um die Gruppe beschreiben zu können.

durch möglicherweise sogar unwahrscheinlicher, da die Betroffenen weniger Gründe haben sich fortzubilden.

Theoretisch erklärt sich die Bedeutung der legitimen Sprache aus einem Verständnis von Literalität als soziale Praxis, wie sie von den *New Literacy Studies* vertreten wird. Literalität wird hier als die Fähigkeit verstanden, mit Schrift lesend und schreibend, sinnentnehmend und sinnproduzierend umzugehen. Literalität kann verschiedene Formen annehmen, die sich historisch situieren, ist aber immer in soziale und kulturelle Praxen eingebunden (Street 1995; Barton/Hamilton 1998). Diese verschiedenen Praxen der Literalität stehen nicht gleichwertig nebeneinander, sondern sind hierarchisch angeordnet. Die dominante Form der Literalität ist die der akademischen Schichten, die sogenannte legitime Sprache, die der Durchsetzung der Distinktionsinteressen der Oberschicht dient.

„Die legitime Sprache verfügt aus sich selbst heraus ebenso wenig über die Macht, ihr eigenes zeitliches Fortbestehen zu sichern, wie über die Macht, ihre räumliche Verbreitung zu bestimmen. Nur jene *creatio continua* (Hervorhebungen im Original, W.R.), die sich in den ständigen Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Autoritäten vollzieht, die im Feld der spezialisierten Produktion um das Monopol und die Durchsetzung der legitimen Ausdrucksweise konkurrieren, kann die Permanenz der legitimen Sprache und ihres Wertes, das heißt, der Anerkennung, die sie findet, gewährleisten.“ (Bourdieu 2005, S. 64)

Ähnlich hierarchisiert wird im Forschungsdiskurs zu Mehrsprachigkeit von Bildungssprache und Alltagssprache gesprochen. Bildungssprache ist „die spezifische Funktion des Registers für die Schulbildung, und zugleich: die spezifische Funktion der Schulbildung für die Aneignung des Registers“ (Gogolin/Lange 2011, S. 108). Obwohl es folglich verschiedene Schriftsprachgebräuche gibt, die unterschiedlich legitimiert sind, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die verschiedenen Praktiken plural gleichwertig nebeneinander stünden oder jemals stehen könnten, denn die durchgesetzte legitime Sprache ist ein Ergebnis sozialer Ungleichheit.

Das Umfeld wird gebraucht, um sich der legitimen Sprache bedienen zu können. Der Befund, dass die Hinwendung zum Umfeld zu einer Bildungsstrategie gehören könnte, verweist auf eine theoretische Fragestellung, die im Rahmen des Projekts mit bearbeitet wird: die Erweiterung des individuumszentrierten Kompetenzdiskurses. Dieser ist in seiner funktional pragmatischen und kognitiv konzentrierten Form (Klieme/Hartig 2008) in Frage zu stellen. Zur Diskussion steht dann ein doppelter Kompetenzbegriff: Eine Person hat nicht etwa nur eine Kompetenz, sondern diese wird ihr auch zugeschrieben. Und das hat Folgen: Die Reduktion von Literalität auf ihre Funktionalität impliziert nämlich auch, dass die Individuen die alleinige Verantwortung für die Aneignung der fehlenden Kompetenzen zugeschrieben bekommen (Street 1995, S. 29). Um aber den Anforderungen, die auf Basis der legitimen Literalität gestellt werden, gewachsen zu sein, wird zur Kompensation von fehlender Kompetenz auf Unterstützer/innen zurückgegriffen. Die zu bewältigenden Anforderungen werden also nicht allein bestritten, sondern gemeinsam oder in Stellvertretung bearbeitet. Literalität ist dann – in Anlehnung an die *New Literacy Studies* – nicht nur Lese- und Schreibkompetenz, sondern ein Konstrukt, das gemein-

sam bearbeitet wird, Literalität ist eine soziale Praxis im Gemeinwesen (vgl. Zeuner/Pabst 2011; Barton und Hamilton 1998):

„It is important to shift from a conception of literacy located in individuals to examine ways in which people in groups utilise literacy.“ (Barton/Hamilton 1998, S. 12)

Nimmt man also eine legitime Literalität mit dieser Argumentation als gegeben an, dann folgt daraus, dass möglichst vielen Menschen ein Erwerb solcher Literalität gestattet sein sollte. Aus dieser Sichtweise geht es darum, den Kompetenzbegriff aus kritischer Perspektive zu fassen (vgl. Riekmann/Grotlüschen 2011, S. 65) und das Umfeld als Akteur mit einzubeziehen.

3. Die Bedeutung des Umfelds im Alphabetisierungsdiskurs

In Deutschland stehen den 7,5 Millionen funktionalen Analphabet/inn/en nur etwa 20.000 bis 30.000 Teilnehmende in den Volkshochschulen gegenüber (Rosenblatt 2011). Die Frage der Erreichbarkeit von Zielgruppen ist ein zentrales Problem der gesamten Adressatenforschung in der Erwachsenenbildung (von Hippel/Tippelt 2009). Befragt zum zentralen Problem der Erreichbarkeit wurden bisher aber nur die Adressat/inn/en selbst oder die Bildungsträger. Das Umfeld und die Netzwerke der Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen wurden in jüngeren Studien zwar mit einbezogen (Wagner/Stenzel 2011), aber nicht direkt adressiert. Im Mittelpunkt stand immer der/die funktionale Analphabet/in selbst. Hinweise auf die Mitwissenden von funktionalen Analphabet/inn/en finden sich allerdings bereits in vielen – vor allem biografisch orientierten – Studien. Einschränkend muss aber auch hier zu den im Folgenden aufgeführten Studien gesagt werden, dass es sich fast ausschließlich um Studien handelt, deren Empirie auf der Befragung von Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen beruht (Ausnahme: Nienkemper/Bonna 2010). Das bedeutet, eine Generalisierung dieser Aussagen für die gesamte Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en ist nicht möglich. Wohl aber liefern diese Studien bereits Hinweise darauf, dass das Umfeld für Betroffene eine entscheidende Rolle spielt.

Oswald und Müller beschreiben bereits 1982 „Vermeidungsstrategien“ (Oswald/Müller 1982, S. 74), der funktionalen Analphabet/inn/en. Der Verlust der Vertrauensperson könne die Betroffenen in ernstere Probleme bringen, etwa wenn sie weitreichende Entscheidungen treffen müssen, ob sie sich beispielsweise in eine Pflegschaft begeben, ohne sich vorher über die eigenen Rechte informieren zu können (vgl. a. a. O., S. 76).

Egloff arbeitet dann 1997 verschiedene Strategien funktionaler Analphabet/inn/en heraus, die dazu dienen die Betroffenheit zu verstecken. Bekannte Strategien sind Delegieren, Vermeiden, Täuschen (vgl. Egloff 1997). Bei der Strategie der Delegation kommen die Mitwissenden ins Spiel:

„Nicht immer ist eine Delegation mit einer Täuschung derjenigen Person verbunden, der die schriftlichen Angelegenheiten stellvertretend übertragen werden. In vielen Fällen wissen beispielsweise die Ehepartner oder andere Vertrauenspersonen von den Schwierigkeiten und übernehmen schriftsprachli-

che Aufgaben. [...] Für die Betroffenen bedeutet dies, daß sie ständig auf die Hilfsbereitschaft ihrer Mitmenschen angewiesen sind, eine große Belastung, selbst wenn die delegierten Personen bereitwillig ihre Hilfe anbieten.“ (Egloff 1997, S. 161)

Döbert und Hubertus sprechen demgegenüber von „Überlebensstrategien“ (Döbert/Hubertus 2000, S. 70) der Betroffenen, wozu gehört, eine Person über die Lese- und Schreibschwierigkeiten zu informieren.

„Jede Person, die keine oder nur unzureichende schriftsprachliche Fertigkeiten besitzt, hat eine Person ihres Vertrauens, die in das Problem eingeweiht ist und die Rolle des Lesers und/oder Schreibers übernimmt. Oft sind dies die Ehefrau oder der Ehemann, eine Freundin, ein Freund oder Verwandte.“ (ebd.)

Ähnlich wie Oswald und Müller erwähnen auch Döbert und Hubertus, dass das Ausbleiben der Hilfestellung durch die eingeweihte Person, etwa durch Scheidung oder einen Todesfall, dann auch ein kritisches Ereignis sein kann, das die Menschen dazu veranlasst, sich der Lese- und Schreibproblematik zu stellen und einen Kurs aufzusuchen (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 75).

Auch Wagner und Schneider sprechen von sogenannten „Hauptstrategien: Verbergen und Überleben“ (Wagner/Schneider 2008, S. 56) funktionaler Analphabet/inn/en und finden dabei auch die Subkategorie: „Ich habe eine Vertrauensperson im persönlichen Nahumfeld“ (vgl. a. a. O., S. 56). Nienkemper und Bonna beschreiben, dass es bei der Angst des Entdeckt-Werdens eine subjektive Handlungsstrategie³ von Personen gibt, nämlich die Strategie „Partielles Outing“ (Nienkemper/Bonna 2010, S. 217). Diese Strategie wird angewandt, wenn die anderen Strategien „subjektiv nicht logisch“ (ebd.) erscheinen.

„Personen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und/oder Schreiben haben, outen sich nicht zu einem Zeitpunkt in ihrem Leben als funktionale Analphabetin oder Analphabet gegenüber allen Personen ihres sozialen Umfeldes, sondern sie wählen begründet aus, gegenüber wem und wie detailliert sie ihre Schwäche eingestehen. Die Auswahl der Personen, die eingeweiht werden, kann sowohl bewusst als auch unbewusst getroffen werden. In jedem Fall gibt es eine subjektiv vernünftige Begründung dafür, weshalb in einem bestimmten Lebensbereich gegenüber einer bestimmten Person die Schwierigkeiten thematisiert oder verheimlicht werden.“ (a. a. O., S. 217f.)

Da es ein Partielles Outing gibt, gibt es folglich auch im Netzwerk der Betroffenen einzelne Personen, die davon wissen und andere, die es nicht wissen. Als Akteure, gegenüber denen das Outing in unterschiedlicher Form begründet stattfindet oder unterlassen wird, beschreiben Nienkemper und Bonna die eigene Familie, die Schule der Kinder, die aktuelle Arbeitsstelle, der ehemalige Arbeitsplatz, die Agentur für Arbeit (ARGE) und die Familie des Partners/der Partnerin.

3 Vergleichte dazu den Beitrag „Handlungsstrategien funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten“ von Barbara Nienkemper in diesem Sammelband.

Auch empirisch quantitativ gibt es Hinweise auf Mitwissende. In der dritten Erhebungswelle des AlphaPanels⁴ wurde gefragt, welche Personen von der Unterstützung durch ihr Umfeld Gebrauch machen (vgl. Bilger/Rosenblatt 2011).

Tabelle 1: Umgang mit Lese- und Schreibschwächen im sozialen Umfeld

Meine Schwierigkeiten mit dem Lesen oder Schreiben		
	A. Wer davon weiß (in %)	B. Wen ich um Hilfe bitte (in %)
Eltern	61	22
Andere Familienmitglieder	56	22
Freunde/Bekannte	56	24
Partner	46	35
Arbeitskollegen	40	15
Vorgesetzter/Chef	40	14
Kinder	33	22
Betreuungsperson	27	22
Nachbarn	21	4
Andere Personen/Fremde	6	2
Kursleiter/in	X	48
Andere Kursteilnehmer	X	11
Niemand	2	4
Summe (Mehrfachnennungen)	215	177

Quelle: AlphaPanel – TNS Infratest, Humboldt Universität zu Berlin 2011, n = 332

„Am häufigsten werden Eltern oder andere Familienangehörige oder Freunde/Bekannte als Personen genannt, die von den Schwierigkeiten der Befragten mit dem Lesen und Schreiben wissen (jeweils rund 55 % bis 60 %). Besonders selten trifft es auf der anderen Seite für Nachbarn zu (21 %) – im Nachbarschaftsumfeld offenbart man seine Schwierigkeiten in der Regel nicht.“ (Bilger/Rosenblatt 2011, S. 23).

Welche Mitwissenden allerdings von den Personen auch wirklich um Hilfe gebeten werden, um sie beim Lesen und Schreiben zu unterstützen, unterscheidet diese noch einmal von der reinen Mitwisserschaft. Als erstes wird hier vor allem die Kursleitung genannt, gefolgt von dem Partner/der Partnerin oder den eigenen Kindern – das heißt, nach der Kursleitung folgt der engste Familienkreis.

In Bezug auf die Belastung des Umfelds gibt es bisher keine Untersuchungen, da diese Personen bisher nicht in das Blickfeld der Forschung gerückt sind. Es könnte aber angebracht sein, sich an Konzepte von Co-Abhängigkeit anzulehnen. Die

4 Im Rahmen des Projekts „AlphaPanel“ wird eine repräsentative Stichprobe von Teilnehmern und Teilnehmerinnen an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen dreimal befragt. Die Erstbefragung („Welle 1“) erfolgte im Zeitraum von November 2009 bis März 2010, die Folgebefragung („Welle 2“) im Zeitraum von Juli bis Oktober 2010, die dritte Befragung („Welle 3“) erfolgte im Zeitraum Januar bis Februar 2011).

Beziehung zwischen Betroffenen und Mitwissenden wirkt vor allem dann problemstabilisierend, wenn es sich um eine sogenannte komplementäre Beziehung handelt:

„Der Kranke verhält sich krank, der Sünder sündig, der Hilflose hilflos – komplementär dazu ist der Heiler im Dauer-Dienst am Kranken, verkündet der Priester eine besonders heilige Moral, will der Helfer unablässig helfen.“ (Schlippe/Schweitzer 1996, S. 106)

Flassbeck (2011) spricht von drei Systemebenen der Co-Abhängigkeit, deren Übertragbarkeit noch genauer zu prüfen ist, die aber auch für das vorliegende Forschungsfeld relevant erscheinen: Das *personelle System* bezieht sich auf alle Menschen, die einen näheren und helfenden Kontakt zu einem Betroffenen haben. Im *therapeutischen System* werden die Personen adressiert, die eine professionelle Beziehung zum Betroffenen haben und entweder durch eine professionelle Distanz vor eigener Verstrickung geschützt sind, gleichzeitig aber auch gefährdet sind, durch eine zu intime Beziehung eine eigene Co-Abhängigkeit zu entwickeln. Das *institutionelle System* spricht die Ebene von Institutionen und Vertretern an, die sich auch co-abhängig verstricken können. Das können Familien, Freundeskreise, Vereine oder auch Betriebe sein. Flassbeck weist darauf hin, dass sogar eine Gesellschaft oder Kultur „co-abhängig verstrickte Tendenzen“ (Flassbeck 2011, S. 32) aufweisen kann. Möglicherweise zeigen sich diese Mechanismen beim funktionalen Analphabetismus auch nur in abgeschwächter Form, da die Personen nicht gesundheitlich gefährdet sind. Trotzdem könnten die Annahmen über Co-Abhängigkeit helfen, bestimmte Handlungsweisen des Umfelds besser zu verstehen.

4. Das Umfeld als soziales Kapital

Die Beschäftigung mit der Forschung zu sozialem Kapital ist für die vorliegende Studie relevant, da sie hilft, Einstellungen des Umfelds zu Bildung zu verstehen. Es wird erklärbar, weshalb das Umfeld den Betroffenen hilft und sie nicht immer sofort auffordert, das Lese- und Schreibproblem selbst zu bearbeiten (vgl. dazu auch: Osipov et al. 2011).

Im internationalen Kontext gilt soziales Kapital mittlerweile als zentrales Analyseinstrument zum Verständnis der Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen und Netzwerke (vgl. Adam/Roncevic 2005). Nach Bourdieu ist soziales Kapital eine individuelle Ressource und es existiert in zwischenmenschlichen Austauschbeziehungen. Das Sozialkapital ist die

„Gesamtheit aller aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind.“ (Bourdieu 1983, S. 190)

Dabei meint Bourdieu nur die Beziehungen, die für die Beteiligten von Gewinn sind. Der in Havard lehrende Politikwissenschaftler Robert D. Putnam unterscheidet demgegenüber in „bridging social capital“ und „bonding social capital“ (im Folgenden *bridging capital* und *bonding capital*), bezieht sich dabei allerdings nicht

auf Bourdieu, sondern auf Hanifan, der den Begriff bereits 1916 prägte (vgl. Putnam 2001, S. 16f.). Das brückenbildende Kapital bringt eher unterschiedliche Menschen zusammen, während das bindende Sozialkapital zwar Identität und Vertrauen innerhalb der Gruppe schafft, aber nicht zu Außenstehenden. Der soziale Rückhalt wird eher aus dem bindenden Sozialkapital gezogen, gleichzeitig bergen Netzwerke mit bindendem Sozialkapital auch das Risiko negativer Auswirkungen in sich (vgl. Putnam 2001, S. 28f.; Kessl et al. 2005). Die Bedeutung des sozialen Kapitals in Form der Beziehung zum Mitwissenden zeigt sich also möglicherweise vor allem darin, welche Art von Kapital dieser dem/der Betroffenen zur Verfügung stellt. Wirkt der/die Mitwissende eher brückenbildend, ist sie/er möglicherweise ein wichtiger Akteur/eine wichtige Akteurin, um den Lernprozess des/der Betroffenen zu unterstützen. Trägt er/sie eher zum bindenden Sozialkapital bei und können über ihn/sie keine weiteren Ressourcen genutzt werden, gestaltet sich die Beziehung in Bezug auf den Lernprozess des/der Betroffenen möglicherweise eher kontraproduktiv.

Die Funktion des Umfelds als ein Knotenpunkt zu einem neuen Netzwerk ist insofern unter Bildungsaspekten interessant. Wenn einzelne Personen des Umfelds eine Verbindung zu Behörden, Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Betrieben und Ärzt/inn/en herstellen kann, bietet diese Person „*bridging capital*“ und stellt für die Betroffenen eine Verbindung zu einem oder mehreren neuen Netzwerken dar. Wenn sie hingegen dem eigenen Netzwerk angehört, bietet sie lediglich „*bonding capital*“ und stellt wenig neue Ressourcen zur Verfügung.

In der folgenden Grafik ist der Blickwinkel der Umfeldstudie noch einmal verdeutlicht. Sie zeigt die Schnittstellen zu neuen Netzwerken an, die den Personen zur Verfügung gestellt werden könnten.

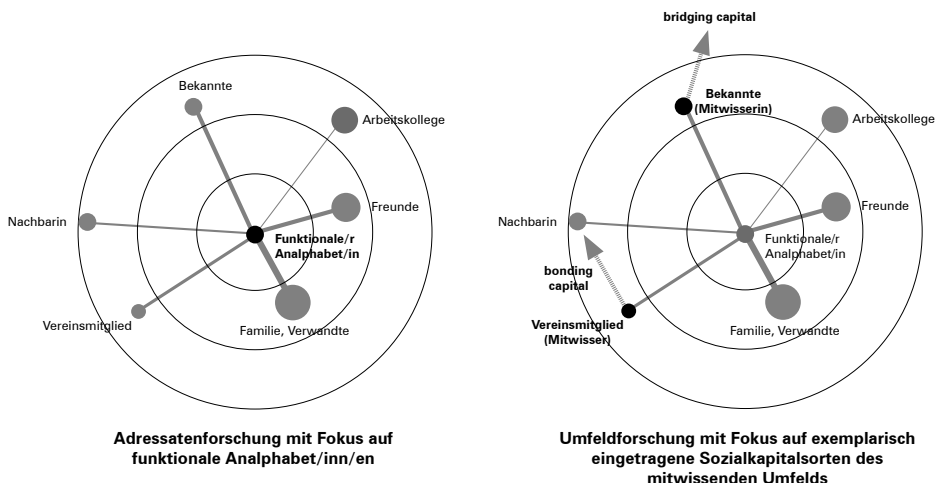


Abbildung 1: Veränderung des Blickwinkels durch die Fokussierung des Umfelds

5. Methodische Diskussion

Ziel des qualitativen Teils der Umfeldstudie ist die Entwicklung einer Typologie von Mitwisserschaft sowie die Exploration der Funktion des Umfelds der Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Darum boten sich offene Leitfadeninterviews an (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 138ff.), die zum einen Narrationen und zum anderen eine Orientierung entlang zentraler Themen ermöglichen.

Da es darum ging, ein Thema zur Sprache zu bringen, das sowohl gesellschaftlich und möglicherweise auch von Mitwissenden selbst als tabuisiert gilt, wurde auf Einzelinterviews zurückgegriffen. Die Erhebung und Auswertung soll an der qualitativen Inhaltsanalyse mit vorrangig induktiver Kategorienbildung ansetzen (vgl. Mayring 2000), macht bei der Sample-Bildung aber auch Anleihen bei der *Grounded Theory* (Corbin/Strauss 2008). Gefolgt wird der neueren Methodendiskussion mit ihrem wissenschaftstheoretisch-pragmatischen Verhältnis von Theorie und Empirie.

5.1 Zusammenstellung des Samples

Ein erster Feldzugang bestand über die Vorstudie der Umfeldstudie, die bei Beschäftigungsträgern durchgeführt wurde. Die ersten Interviews wurden dort im Umfeld erhoben. Das weitere Sampling folgte zunächst theoretischen Vorannahmen, diese wurden aber im Laufe des Forschungsprozesses – belehrt durch die Empirie – verändert. Die theoretischen Vorannahmen bezogen sich auf drei Merkmale.

- Ein erstes vorläufiges Merkmal stellt die Annahme dar, dass es bestimmte Gruppen von Mitwissenden gibt, die grob unterteilt werden können in Mitwissende im persönlichen oder professionellen Bereich. Erstere sind Eltern, Kinder, Freundinnen und Freunde, Kolleg/inn/en, Verwandte oder Bekannte der/des Betroffenen. Letztere sind professionell angesprochene Personen, wie etwa Sozialpädagog/inn/en, Kursleitungen, Mitarbeiter/inn/en der Arbeitsverwaltung. Mitwissende im Sozialraum werden eher aufgrund ihrer Profession adressiert, die Mitwisser im personellen System aufgrund ihrer persönlichen Beziehung zu den Betroffenen.
- Ein zweites vorläufiges Merkmal ist der Grad an Informiertheit der Mitwissenden, der von einer leichten Ahnung über zunehmendes Begreifen bis hin zu einem sicheren Wissen reicht.
- Ein drittes vorläufiges Merkmal ist das Ausmaß der Unterstützung. Dieses reicht von seltenen Hilfen bis zur Erwartung der Betroffenen, ständig über die Mitwissenden und deren Unterstützung verfügen zu können.

Im Laufe des Forschungsprozesses haben sich zusätzlich zu diesen Merkmalen weitere herauskristallisiert bzw. wurden die Merkmale differenziert, die schließlich für die Zusammenstellung des Sampling wichtig wurden. So wurde nach ersten Auswertungen deutlich, dass nicht nur die Frequenz der Unterstützung, sondern auch die Art der Unterstützung wichtig ist. Zusätzlich wurden die Gruppen von Mitwissenden nicht nur in „privat“ und „professionell“, sondern zusätzlich in „fami-

liär“ „Freunde und Bekannte“, „beruflich (innerbetrieblich)“ und „professionell“ (in Patient-Kunden- oder Klienten-Beziehungen) eingeteilt.

Dieses Vorgehen ist an der Methode des theoretical sampling der *Grounded Theory* orientiert (Corbin/Strauss 2008), ohne sich jedoch von den theoretischen Vorannahmen zu verabschieden, sondern sie im Forschungsprozess zu überprüfen und zu ändern. Ebenfalls anschließend an die *Grounded Theory* wurde das Konzept der „theoretischen Sättigung“ angelehnt. Das theoretische Sampling wird so lange durchgeführt, bis durch das Erheben von neuem Datenmaterial keine relevanten neuen Erkenntnisse mehr gewonnen werden können und die von den Forschenden im Laufe des Prozesses bestimmten zentralen Kategorien mit Informationen gesättigt sind, auch wenn eine vollständige theoretische Sättigung nie erreicht werden kann. Im Sampling-Prozess stellten sich auch praktische Fragen der Akquise von Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern. So war es nicht einfach, Personen zu finden, die nur ahnten, aber nicht direkt wussten, dass eine ihnen bekannte Person niedrige Lese- und Schreibkompetenzen hat.

5.2 Auswertung der Interviews und Typenbildung

Insgesamt wurden 30 Interviews geführt, größtenteils face-to-face, in Einzelfällen am Telefon. Alle Interviews wurden vollständig transkribiert. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe der Software maxQDA. Dabei wurde nicht jede interviewte Person als ein Fall behandelt, vielmehr entspricht ein Fall einer Person, über die berichtet wird. So erzählen Interviewpartner/innen teilweise über zwei oder mehr Fälle, zu denen sie unterschiedliche Beziehungen haben. Für die Typenbildung konnte so auf 41 geschilderte Fälle zurückgegriffen werden.

Die Auswertung orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse, die eine empirisch begründete Typenbildung auf Basis der induktiven Kategorienbildung ermöglicht (vgl. Mayring 2000). Dazu wurde zunächst eine schrittweise Kategorienbildung aus dem Material heraus entwickelt. Dieser Schritt umfasst auch Überarbeitung und Kategorienneubildung (vgl. Mayring 2003). Zur Typenbildung wurde den von Kluge vorgestellten vier Regeln für eine empirisch begründete Typenbildung gefolgt (vgl. Kluge 2000):

1. **Erarbeitung relevanter Bereichsdimensionen:** Ausdifferenzierung der Untersuchungsmerkmale der Mitwissenden auf Basis der gebildeten Kategorien.
2. **Gruppierung der Fälle und Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten:** Erste Clusterung von Fällen zu möglichen Gruppen.
3. **Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge und Typenbildung:** Bevor Typen gebildet werden, werden inhaltliche Sinnzusammenhänge mit dem Ziel untersucht, die Gruppen zu wenigen Typen zusammenzufassen.
4. **Charakterisierung der empirischen Typen:** Abschließend erfolgt eine Beschreibung der Merkmale und Sinnzusammenhänge der verschiedenen Typen

In sehr ähnlicher Weise wird auch von Abstrahierung, Kontextualisierung und Herstellung von Kohärenz bei der Typenbildung gesprochen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009). Ziel der Typenbildung ist es, einerseits interne Homogenität auf der Ebene des Typus herzustellen, so dass sich die Elemente innerhalb des Typus

möglichst ähnlich sind, und andererseits eine externe Heterogenität auf der Ebene der Typologie herzustellen, so dass sich die Typen möglichst stark voneinander unterscheiden (vgl. Kluge 2000).

Das Ergebnis der Analyse besteht aus einer Typologie von Mitwisserschaft auf Basis der bisher noch unbekannten Gruppe der Mitwissenden von Personen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen.

6. Typen von Mitwisserschaft

Das oben erwähnte Vorgehen, die geschilderten Fälle als Grundlage der Typenbildung zu nehmen und nicht die interviewten Person, hat sich in der Typenentwicklung als richtig herausgestellt. In den Ergebnissen ist deutlich geworden, dass nicht eine bestimmte Person ein „Typ“ ist und nicht immer eine bestimmte Form von Mitwisserschaft ausbildet, sondern dass die Art der Mitwisserschaft von den Umständen abhängt, in denen sie entsteht. Als Ergebnis der induktiven Kategorienbildung kristallisierten sich sechs zentrale Kategorien heraus, die in die Typenbildung eingeflossen sind und im Folgenden im Einzelnen beschrieben werden.

6.1 Feld des Mitwissens

Als Feld des Mitwissens wird der Bereich bezeichnet, woher Betroffene und Mitwissende sich kennen. Theoretisch möglich sind natürlich alle Lebensbereiche. Rückgegriffen werden kann hier auf ein Ergebnis aus der quantitativen Umfeldstudie, woraus deutlich wird, aus welchen Bereichen sich Betroffene und Mitwissende kennen (vgl. Buddeberg 2015b in diesem Band). Mitwissen gibt es in allen Lebensbereichen. Die Befragten kennen die Betroffenen zu

- 39 Prozent aus dem Freundes- oder Bekanntenkreis
- 23 Prozent aus dem kollegialen Umfeld
- 15 Prozent aus der Familie
- 9 Prozent aus der Nachbarschaft.
- 5 Prozent aus Patienten-, Klienten- oder Kundenbeziehungen
- 9 Prozent aus weiteren Bereichen wie Verein, Schule, Ausbildung, Ehrenamt etc.

In der qualitativen Umfeldstudie wurden mit Personen aus allen Feldern Interviews geführt, lediglich Personen, die die Betroffenen aus der Nachbarschaft kennen, konnten im Sample nicht berücksichtigt werden. Systematisiert wurde das Feld des Mitwissens anschließend in die Bereiche: berufliches, professionelles oder familiales Umfeld sowie Freundes- und Bekanntenkreis.

6.2 Umgang mit der Mitwisserschaft

Bei der Frage nach dem Umgang mit der Mitwisserschaft wurde ein neun Felder Schema auf Basis der empirischen Daten entwickelt. Daraus ergeben sich insgesamt fünf verschiedene Arten des Umgangs mit der Mitwisserschaft.

Tabelle 2: Umgang mit der Mitwisserschaft aus Sicht des Umfeldes

MW=Mitwisser/in	MW weiß Bescheid, Betroffene/r weiß, dass MW es weiß	MW ahnt, Betroffene/r denkt, MW weiß nichts	MW weiß Bescheid, Betroffene/r denkt, MW weiß nichts
Darüber sprechen	Offenheit	Fall kann nicht eintreten	Fall kann nicht eintreten
nur indirekt darüber sprechen	Verunsicherung oder bewusst professionelle Distanz	Verunsicherung	Verunsicherung
nicht darüber sprechen	Tabuisierung	Verunsicherung	Vermeidung

- *Offenheit*: Ein offener Umgang liegt vor, wenn die geringen Lese- und Schreibkompetenzen zwischen Mitwissenden und Betroffenen bekannt sind und auch darüber gesprochen wird. Aus Sicht der Mitwissenden ist die Problematik damit offen.
- *Tabuisierung*: Von einem tabuisierten Umgang kann gesprochen werden, wenn sich beide Seiten über das gegenseitige Wissen im Klaren sind, aber nicht darüber gesprochen wird.
- *Vermeidung*: Von Vermeidung kann gesprochen werden, wenn die Mitwissenden über die Schwäche Bescheid wissen, die/der Betroffene aber denkt, dass die Mitwissenden es nicht wissen und dann nicht über die Problematik gesprochen wird. Aus Sicht der Mitwissenden kann hier von einer Vermeidung gesprochen werden, das Thema offen zu legen.
- *Verunsicherung*: In unterschiedlichen Fällen zeigt sich aus Sicht der Mitwissenden die Verunsicherung. Diese resultiert daraus, dass nur indirekt über die Problematik gesprochen wird oder die Mitwissenden nur ahnen, dass möglicherweise geringe Lese- und Schreibkompetenzen vorliegen.
- *Professionelle Distanz*: Die gleiche Konstellation wie bei der Verunsicherung kann auch eine Form von professioneller Distanz sein. Diese besteht, wenn es sich um ein Klienten-, Patienten- oder Kundenverhältnis zum Betroffenen handelt. Um den Betroffenen zu schützen oder zunächst ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, wird das Problem mitunter nicht direkt angesprochen, auch wenn für beide Seiten die geringen Kompetenzen offensichtlich sind.

6.3 Art der Unterstützung

Eine weitere zentrale Kategorie ist die Art der Unterstützung, die den Betroffenen durch das Umfeld angeboten wird. Bei der Unterstützung kann es um die direkte Hilfe oder das Abnehmen von Aufgaben gehen, es kann aber auch um eine Ermutigung zum Lernen oder Lesen gehen. Unterteilen lässt sich der Code in drei Untergruppen:

- keine oder wenig Unterstützung,
- Unterstützung durch das Abnehmen von Aufgaben und

- Unterstützung durch gemeinsames Lernen und Lesen oder das Angebot, Korrektur zu lesen.

Die letzte Gruppe der Unterstützungsmöglichkeiten unterscheidet sich vom Abnehmen von Aufgaben durch den Lern- und Bildungsaspekt. Wenn die Mitwissenden zum Lernen oder Lesen ermutigen oder der Person sogar kleine Aufgaben stellen, dann gehen sie grundsätzlich davon aus, dass die Person noch etwas lernen kann. Wenn sie demgegenüber ausschließlich Hilfe anbieten, dann unterstützen sie ganz praktisch die Person, damit sie ihren Alltag bewältigt, aber sie tragen nicht zur Verbesserung der Kompetenzen bei.

Natürlich ist die Trennung dieser beiden Unterstützungsmöglichkeiten theoretisch-systematischer Natur. In der Praxis kommt auch häufig eine Mischform von beiden vor, etwa wenn Zeitdruck dazu kommt, Dinge schnell erledigt werden müssen und Lernphasen nicht möglich sind. Bedeutsam ist auch die Gruppe derjenigen, die gar nicht oder nur wenig unterstützt. Darüber hinaus ist auch die Art der Unterstützung danach zu unterscheiden, ob sie professionell, also im Rahmen des eigenen Berufs oder privat, geleistet wird.

6.4 Kontakt mit Weiterbildung

Die theoretische Kategorie, die diesem Code zugrunde liegt, ist die Art des Kapitals, das durch das Umfeld zur Verfügung gestellt werden kann (s. o.). Vor allem geht es beim Kontakt mit Weiterbildung darum, ob den Betroffenen *bridging capital* zur Verfügung gestellt wird, womit die Mitwissenden zu einer Art „Scharnier“ zwischen Weiterbildung und Betroffenen werden können. Unter diesem Gesichtspunkt entstehen folgende Möglichkeiten:

- *Kein vorhandenes bridging capital*: Die Mitwissenden haben keine Kenntnisse von Weiterbildungsangeboten im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung.
- *Vorenthaltenes bridging capital*: Hier wird das *bridging capital* nicht zur Verfügung gestellt oder nur unter Bedingungen: Auch wenn *bridging capital* bei den Mitwissenden vorhanden ist, kann es sein, dass es von den Mitwissenden nicht weitergegeben wird. Das kann subjektiv logisch sein, wenn die Möglichkeit von Weiterbildung nur diskutiert wird, wenn die Betroffenen es selber ansprechen oder weil das Image, das die Mitwissenden von den Weiterbildungsinstitutionen haben, negativ ist, so dass eine Empfehlung nicht in Frage kommt. Häufig ist eine Verunsicherung der Mitwissenden der Grund dafür, dass die Möglichkeit der Vermittlung in Weiterbildung nicht angesprochen wird. Auch institutionelle Grenzen können eine hinderliche Logik entwickeln, etwa, wenn die Schule nicht auf das Weiterbildungssystem verweisen kann, weil dieses implizieren würde, dass die Schule mit der Vermittlung von grundlegenden Kompetenzen überfordert wäre.
- *Bildungsrelevantes bridging capital*: Hier wird *bridging capital* zur Verfügung gestellt, dies geschieht über professionelles oder nicht professionelles Mitwissen. Das kann zunächst bedeuten, dass überhaupt auf Weiterbildung und die Möglichkeit des Kursbesuchs hingewiesen wird. Auch eine direkte Vermittlung in Weiterbildung ist denkbar, wie es etwa durch Jobcenter geschieht.

- *Überflüssiges bridging capital*: Wenn Betroffene selbst den Kontakt zur Weiterbildung suchen, kann das *bridging capital* des Umfelds überflüssig werden.
- *Zurückgewiesenes bridging capital*: Auch die Möglichkeit der Zurückweisung des angebotenen „*bridging capitals*“ besteht. Dies ist der Fall, wenn von den Betroffenen kein Interesse an Weiterbildung signalisiert wird oder auch der mehrmalige Versuch von Vermittlung in Weiterbildung scheitert.

6.5 Bild der/des Betroffenen

Das Bild der Betroffenen hat sich als relevant für die Typenbildung herausgestellt, da damit häufig zusammenhängt, ob in Betracht gezogen wird, dass den Personen Lernmöglichkeiten angeboten werden oder nicht. Grob eingeteilt werden kann das Bild der Betroffenen in drei Ausprägungen:

- Ein *defizitorientiertes Bild* hat das Umfeld von den Betroffenen, wenn in der Beschreibung eher von den Defiziten als von den Potenzialen gesprochen wird. Dabei wird die Schuld für die Defizite nicht nur den Betroffenen angelastet, sondern häufig auch auf äußere Umstände verwiesen (schlimme Kindheit, Heimkinder, Stigmatisierung, multiple Problemlagen in der Familie etc.). Zur negativen Beschreibung gehört auch dazu, dass Betroffene teilweise als lernunwillig oder aggressiv beschrieben werden.
- Ein *ressourcenorientiertes Bild* hat das Umfeld von den Betroffenen, wenn auf die Potenziale der Menschen geschaut wird. Selbst wenn in der Beschreibung auf die geringeren Lese- und Schreibkompetenzen verwiesen wird, wird das Defizit nicht auf die gesamte Person übertragen. Zum Beispiel wird dann davon gesprochen, dass die Kollegin trotzdem fröhlich und aktiv sei, der Freund gut zurechtkäme, ein gestandener Mann sei und seinen Job gut mache.
- Ein *ambivalentes Bild* über die Betroffenen besteht dann, wenn gleichermaßen auf positive und negative Aspekte eingegangen oder nur indirekt über die Betroffenen gesprochen wird. Letzteres ist zum Beispiel der Fall, wenn eine Interviewpartnerin über ihre Verwunderung berichtet, wie Betroffene überhaupt durchs Leben kommen, aber nicht direkt über die Person spricht.

6.6 Befinden der Mitwissenden

Eine der Grundfragen der Studie war es, ob das Mitwissen auch zur Belastung werden kann. Die Kategorie kann in vier Ausprägungen eingeteilt werden.

- *Belastendes Mitwissen*: Die Belastung kann als zeitliche oder emotionale Belastung beschrieben werden. Selten liegt eine zeitliche Belastung vor, ohne dass die Mitwissenden in diesen Fällen emotional auch involviert sind. Bei emotionaler Belastung machen die Mitwissenden sich unter Umständen das Defizit der Betroffenen zum persönlichen Thema. Mitwissende beschreiben, dass sie traurig darüber sind, den Betroffenen nicht genug helfen zu können oder beschreiben Beeinträchtigungen des eigenen Lebens durch die Belastung.
- *Nicht belastendes Mitwissen*: Unabhängig von dem Ausmaß der Unterstützung wird das Mitwissen in diesem Fall als keine Belastung beschrieben. Zum Beispiel

beschreiben Mitwissende, dass sie sich gut gegenüber den Betroffenen abgrenzen können, dass sie sich über die Lernerfolge der Betroffenen freuen oder die aufgebaute Unterstützungsstruktur als gut handhabbar beschreiben.

- *Professionelle Distanz*: Wenn Mitwissende durch ihre Professionen mit Betroffenen zu tun haben, findet in den meisten Fällen eine professionelle Abgrenzung statt, so dass das Mitwissen nicht zur Belastung wird.
- *Unklares Befinden*: In der Auswertung des Interviews kann nicht entschieden werden, wie es den Mitwissenden mit der Situation geht. Zum Beispiel wird das Problem von sich gewiesen oder eine Mitwissende ärgert sich darüber, dass es überhaupt zu diesem Defizit kommen konnte. Mitunter wird auch auf allgemeinere Aussagen verwiesen wie zum Beispiel, dass Rechtschreibung kein Bildungshindernis sein sollte.

6.7 Übersicht der Typen

Für die Typenbildung wurden die zentralen Kategorien für jeden Fall durchgegangen und anschließend gemeinsame Muster herausgearbeitet. Dabei haben die Kategorien in den verschiedenen Typen unterschiedliche Ausprägungen und ein unterschiedliches Gewicht. In der folgenden Tabelle sind die herausgearbeiteten Typen im Überblick dargestellt, die Leitkategorie ist hervorgehoben. Als Leitkategorie wird hier die Kategorie bezeichnet, die einen Typ besonders prägnant beschreibt und ihn von anderen Typen unterscheidet. Eine detaillierte Ausarbeitung der Typen von Mitwisserschaft folgt in späteren Veröffentlichungen.

Tabelle 3: Übersicht der Typen von Mitwisserschaft

Typ der Mitwisserschaft	Charakteristika
Tabuisierende Mitwisserschaft	Vor allem Familie , emotionale Belastung, häufig umfangreiche Übernahme von Aufgaben
Pragmatische Mitwisserschaft	Unterstützung durch gemeinsames Lernen , Bild Betroffener sehr positiv, „lernfähig“, keine Belastung
Kümmernde Mitwisserschaft	Umfangreiche Abnahme von Aufgaben , Bild Betroffener: „hilfsbedürftig“, emotional stark involviert
Akzeptierende Mitwisserschaft	Bild Betroffener: „kommt zurecht“ , keine Belastung, wenig Unterstützung: „mehr ist nicht nötig“
Resignierte Mitwisserschaft	Multiple Problemlagen bei Betroffenen , Vermittlung in Weiterbildung häufig gescheitert, Abnahme von Aufgaben
Verunsicherte Mitwisserschaft	„Wie soll ich mit dem Wissen umgehen?“ , Bild Betroffener ist unklar, keine Unterstützung, keine Vermittlung in Weiterbildung
Entfernte Mitwisserschaft	Keine Unterstützung, da man nicht nah genug dran ist , keine Belastung

Die **tabuisierende Mitwisserschaft** tritt vor allem in familiären Bezügen auf. In den meisten Fällen handelt es sich um Eltern, die nicht mit ihren Kindern über die Schwäche sprechen und versuchen, diese zu verbergen. Vorherrschend ist in Bezug auf die Thematik eine beklemmende Atmosphäre, die vom Umfeld als Schutz für die Betroffenen bezeichnet wird. Nicht selten kommt es vor, dass die Familie in diesen Fällen umfangreiche Aufgaben übernimmt, wie etwa den gesamten Schriftverkehr für den Handwerksbetrieb des betroffenen Vaters. Infolge der Tabuisierung sind die Mitwissenden emotional belastet.

Personen, die eine **pragmatische Mitwisserschaft** ausbilden, nehmen sich der geringen Lese- und Schreibkompetenzen des Betroffenen an. Sie unterstützen die Betroffenen durch den Aufbau von gemeinsamen Lernstrukturen. Das reicht von der Aufforderung, mehr zu lesen bis hin zu regelmäßigen Korrekturen von gemeinsamen Texten. Die Mitwissenden haben in diesen Fällen ein positives Bild der Betroffenen, sie gehen davon aus, dass sie die Kompetenzen verbessern können. Eine Belastung liegt nicht vor.

Die **kümmernde Mitwisserschaft** zeichnet sich durch die umfangreiche Abnahme von Aufgaben aus. Dabei steht nicht der Lern- und Bildungsaspekt, sondern der Hilfeaspekt im Vordergrund. Nicht selten führen die Mitwissenden Schreibarbeiten ohne die Anwesenheit der Betroffenen aus. Beschrieben werden die Betroffenen als hilfsbedürftig, das Umfeld fühlt sich dadurch stark aufgefordert, etwas zu tun. Entsprechend sind die Mitwissenden emotional involviert und sehr mit der Thematik beschäftigt.

Die **akzeptierende Mitwisserschaft** bearbeitet die Lese- und Schreibschwäche nicht. Das Umfeld versucht in diesem Fall Bedingungen zu schaffen, damit die Personen ihre Arbeit und ihren Alltag gut bewältigen können. Das Bild der Betroffenen ist grundsätzlich positiv, sie kämen mit ihrem Leben zurecht und erweckten nicht den Anschein, als würden sie mehr Hilfe benötigen.

Eine **resignierte Mitwisserschaft** liegt vor, wenn die Lese- und Schreibproblematik überdeckt ist von anderen Problematiken im Leben der Betroffenen. Das können familiäre, gesundheitliche oder psychische Probleme sein. Nicht selten haben die Mitwissenden in diesen Fällen bereits die Erfahrung gemacht, dass eine Vermittlung in Weiterbildung schon einmal oder häufiger gescheitert ist. Trotzdem werden vom Umfeld Aufgaben für die Betroffenen abgenommen und erledigt.

Bei der **verunsicherten Mitwisserschaft** steht für das Umfeld die Frage im Vordergrund, wie mit dem Wissen über die Problematik umgegangen werden soll. Die Verunsicherung wirkt sich dominant auf den Umgang mit allen anderen Fragen aus, zum Beispiel ob unterstützt werden soll oder nicht, ob Weiterbildung angesprochen werden soll oder nicht. Das Umfeld beklagt sich darüber, zu wenige Informationen über das Phänomen zu haben. Entsprechend ist auch das Bild der Betroffenen sehr diffus, da man die Situation der Menschen nicht einschätzen kann. Interessanterweise versuchen die Personen in der Regel nicht, mehr Informationen zu bekommen. Die Verunsicherung führt also nicht zu vermehrter Aktivität in diese Richtung, sondern eher zu einem Verharren im verunsicherten Zustand.

Die **entfernte Mitwisserschaft** kann eine Vorstufe zu den anderen Typen von Mitwisserschaft darstellen. Die Betroffenen sind hier zu wenig bekannt, als dass irgendeine Art von Unterstützung in Frage käme. Die Betroffenen können zum

Beispiel Kolleg/inn/en im Beruf sein, die man nicht täglich sieht oder auch Personen aus dem weiteren Bekanntenkreis.

7. Fazit

Bereits die erste Beschreibung der Typen von Mitwisserschaft lässt deutlich werden, dass der Umgang des Umfelds mit den geringen Lese- und Schreibkompetenzen sehr heterogen ist. Es lässt sich aber auch sofort erkennen, dass das Umfeld umfangreiche Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung stellt, die den Betroffenen helfen, im alltäglichen Leben zurechtzukommen oder ihnen sogar helfen, ihre Kompetenzen zu verbessern. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Adressierung des Umfelds damit nicht nur für die Gewinnung von neuen Teilnehmenden für Lese- und Schreibkurse lohnenswert ist, sondern auch, um den Mitwissenden Informationen zur Verfügung zu stellen, die es ihnen erleichtern, auf die geringeren Kompetenzen zu reagieren. Die Interviews zeigen, dass das Wissen darüber, dass es Weiterbildungsmöglichkeiten für Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen gibt, zwar weit verbreitet ist, dieses Wissen aber häufig nicht weitergegeben wird. Das *bridging capital* wird nicht zur Verfügung gestellt, weil entweder das Umfeld nicht genau weiß, was eigentlich empfohlen werden soll oder ob es richtig ist, überhaupt etwas zu empfehlen. Diese Verunsicherung des Umfelds kann durch Informationen und Aufklärung abgebaut werden. Die Mitwissenden müssen informiert werden über Kursumfänge, Kursinhalte, Kursorte und Kompetenzniveaus der Kurse. Dies nützt dann auch den Betroffenen, da sie auf diese Weise an fundiertere Informationen gelangen und möglicherweise an mehreren Stellen in ihrem Alltag auf Weiterbildungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht werden können. Die Theorie der Interessegense weist zudem darauf hin, dass mehrere Berührungen mit einem Thema (z. B. Weiterbildung) erfolgen müssen, bevor Interesse entsteht (vgl. Epstein in diesem Band).

Eine detailliertere Ausarbeitung und Beschreibung der Typen von Mitwisserschaft ist der nächste Schritt im Projekt. Möglich wird dann auch eine differenzierte Entwicklung von Anspracheformaten für die verschiedenen Typen von Mitwisserschaft.

Durch die Ergebnisse lassen sich schließlich durchaus Anfragen an den individualszentrierten Kompetenzdiskurs stellen. Ist es unser gesellschaftliches Ziel, Menschen möglichst unabhängig von anderen in ihren Kompetenzen zu qualifizieren, so dass sie selbständig in der Lage sind, ihre Teilhabe an der Gesellschaft einzufordern und zu sichern oder akzeptieren wir die Delegation von Kompetenzen in das Umfeld, wenn es für beide Seiten tragbar ist? Diese Frage ist auch durch die Ergebnisse der Umfeldstudie nicht entscheidbar, kann auf der Basis der Ergebnisse aber weiter diskutiert werden.

8. Literatur

- Adam, Frane; Roncevic, Borut (2005): Sozialkapital als eine sinnvolle wissenschaftliche Methaper. In: Genov, Nikolaj B. (Hrsg.): Die Entwicklung des soziologischen Wissens. Ergebnisse eines halben Jahrhunderts. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–238.
- Barton, David; Hamilton, Mary (1998): Local literacies. Reading and writing in one community. London, New York: Routledge.
- Bilger, Frauke; Rosenblatt, Berhard von (2011): AlphaPanel: Studie zur Lebenssituation bei Teilnehmenden an Grundbildungskursen. Überblick über die Ergebnisse aus Panelwelle 3 (AP 9), zuletzt geprüft am 27.10.2011.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (2005): Was heisst sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. Aufl. Wien: Braumüller.
- Buddeberg, Klaus (in diesem Band): Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der quantitativen Teilstudie.
- Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L. (2008): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. 3. Aufl. Los Angeles, Californien: Sage Publications.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. 1. Aufl. Münster [u.a.]: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung [u.a.].
- Duden 2015: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Mitwisser>, Abrufdatum 16.03.15.
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt/M: Dt. Institut für Erwachsenenbildung.
- Flassbeck, Jens (2011): Co-Abhängigkeit. Diagnose, Ursachen und Therapie für Angehörige von Suchtkranken. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.
- Hippel, Aiga von; Tippelt, Rudolf (2009): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 801–811.
- Kessl, Fabian; Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2005): Der Raum, sein Kapital und deren Nutzer. In: Riege, Marlo; Schubert, Herbert (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191–206.
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 11–32.
- Kluge, Susann (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 1 (1). Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145>, zuletzt geprüft am 31.03.2015.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 468–475.

- Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 7. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabet/innen. In: *Der pädagogische Blick* 18 (4), S. 212–220.
- Osipov, Igor; Drucks, Stephan; Bauer, Ullrich (2011): Sozialprofile jugendlicher funktionaler Analphabet/inn/en. Ergebnisse des HABIL-Projektes. In: *bildungsforschung* 8 (2), S. 87–114.
- Oswald, Marie-Luise; Müller, Horst-Manfred (1982): *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.) (2011): *Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland – Daten und Fakten*. Alhabund. Online verfügbar unter: http://www.alhabund.de/_media/Daten_und_Fakten_Alpha_betisierung_barrierefrei.pdf, zuletzt geprüft am 20.03.2015.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2009): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 2. Aufl. München: Oldenbourg.
- Putnam, Robert D. (2001): *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Riekman, Wibke; Grotluschen, Anke (2011): Das Gemeinsame und das Trennende der Kompetenzbegriffe. In: Möller, Svenja; Zeuner, Christine; Grotluschen, Anke (Hrsg.): *Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien*. Unter Mitarbeit von Peter Faulstich. Weinheim; München: Juventa-Verlag, S. 62–71.
- Rosenblatt, Bernhard von (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Birte Egloff und Anke Grotluschen (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster: Waxmann, S. 89–99.
- Schlippe, Arist v.; Schweitzer, Jochen (1996): *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Street, Brian V. (1995): *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Wagner, Harald; Schneider, Johanna (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, Johanna; Gintzel, Ullrich; Wagner, Harald (Hrsg.): *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*. Münster: Waxmann, S. 47–62.
- Wagner, Harald; Stenzel, Magdalena (2011): Soziale Einbindung und Lernen. In: Schneider, Karsten; Ernst, Annegret; Schneider, Johanna (Hrsg.): *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele*. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, S. 55–83.
- Zeuner, Christine; Pabst, Antje (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“. *Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.

IVQ 2011

What lessons can be drawn from the evolution of the state of adult literacy in France?

Jean-Pierre Jeantheau

Abstract

The campaign against illiteracy (*lutte contre l'illétrisme*) has been a national priority in France since 1998, and was declared by the Prime Minister as a National Priority (*Grande cause nationale*) for the year 2013, the same year that the government set quantified objectives for the year 2018. In France the scale of the illiteracy phenomenon has often been a central issue in public debate. Since the 1990s direct test-based surveys have attempted to provide more precise and more reliable data on illiteracy than previous self-reporting surveys have offered. This paper describes the Information and Everyday Life Survey (*Information et Vie Quotidienne*, IVQ) carried out at national level in 2004 and 2011 by INSEE (the National Institute for Statistics and Economic Studies) and the ANLCI (the National Literacy Agency). IVQ was designed to accommodate recurring surveys in order to monitor any changes in the state of adult literacy over time. In addition, however, a main concern has always been to be in a position to attempt to explain the results, and also to identify the kind of information that would be most useful for monitoring the effectiveness of the campaign to counter illiteracy. In addition, the paper will describe how ANLCI took up the challenge of developing comparability between existing national indicators (Military Registration Day, JDC) through specific statistical studies, including measures taken to promote the IVQ model for new test development.

1. Introduction

Many countries throughout Europe, including France, have recently participated in an OECD International adult literacy survey, PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Yet few countries have decided to develop their own adult literacy surveys – one of the few is France. As a result of negative experiences with participation in international adult literacy surveys¹, the French Government decided in 1998 to launch its own adult literacy survey programme. Entitled *Information et Vie Quotidienne* (IVQ), or 'Information and Daily Life'. In the interests of efficiency, and in order to provide useful data to stakeholders for monitoring and planning national and regional literacy policies, the IVQ is essentially concerned with assessment of the kinds of basic literacy skills that adults require if they are to function adequately in everyday society.

1 France withdrew from IALS before the publication of results.
Acknowledgement: 'I am grateful to Sandra Johnson; Europe Assessment, for commenting on an earlier version of this paper'.

The IVQ programme was launched in 2002 with a field trial survey involving more than 2000 interviewees in 10 metropolitan regions. It continued in 2004 with the first national (metropolitan) survey and three regional surveys (extensions). There followed surveys in three of France's overseas territories: Martinique in 2005, Reunion Island in 2007, and Guadeloupe in 2008. In 2009, political decisions were taken to repeat the national (metropolitan) survey and to expand the survey programme to other overseas regions. The national survey was repeated in 2011, with parallel surveys (extensions) in five metropolitan regions and in two overseas territories (French Guyana and Reunion Island). In addition, in 2012, Mayotte Island and in 2013 the French New Caledonia territories joined the programme, and in early 2015 Martinique completed the data collection for its IVQ survey. The recurrence of surveys, along with the programme's ever-widening geographical reach, allows us to produce data on geographic and temporal adult literacy trends.

This paper overviews the most important characteristics of the survey programme, before offering some salient comparative findings. It also describes how the IVQ survey programme and other French adult literacy surveys are coordinated to build a coherent assessment network, that France considers essential in its global effort to combat illiteracy.

2. Conceptual context

It is necessary in this context to clarify some of the terminology used in the lifelong learning field in France. *Illettrisme* is the term used to identify illiteracy amongst French speakers who have attended school in France for at least six years, but who have not acquired sufficient mastery of reading, writing, and other basic skills to enable them to be autonomous in their daily lives². In the policy context of the struggle against illiteracy, these individuals need to re-learn and reacquaint themselves with basic literacy and numeracy skills. The negative connotation³ of the word *illettrisme* is an issue, but even if most people prefer to speak of 'basic skills', *illettrisme* refers to a specific history of social struggle, in the latter part of the 70s and beginning of the 80s. And the positive term *litterisme* is not common. *Analphabétisme* is used to describe people who have never been educated and 'have never learned any written code' (most of these people are foreigners or of foreign origin). They would be entering an initial level of learning. 'People who learn French as a foreign language' are generally not considered *analphabètes* and form another specific group within the French classification of people with basic skills needs in the French language. They are considered second-language learners. Of course, in practice this categorization can appear crude, and one can always find many cases of people who could

2 ANLCI National Guidelines 2003, see annex 1 for the complete definition.

3 Negative connotation refers to the absence of an attribute. In French there is no specific term to describe human beings who have two eyes or two arms, but there are specific terms for those who have only one eye or only one arm. In France, because of the existence of compulsory schooling since the end of the 18th century, people, including stakeholders, consider that being able to read is something 'normal'. The term *illettrisme* underlines the fact that schooling could fail in its basic mission, or be ineffective for some individuals, and also that people, through life, might lose the reading ability they acquired at school.

fall into more than one category, for instance many migrants coming from French-speaking sub-Saharan countries have started learning how to read in French but have not done so in France.

3. IVQ Survey, short introduction

IVQ surveys are sample-based, and focus on the 16-64 age group (prior to 2007 the target age-group was 18-65). Surveys are carried out by the National Institute for Statistics and Economic Studies (*Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques*, INSEE) in partnership with, among others, the National Literacy Agency (*Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme*, ANLCI), the owner of numerous tests administered in the IVQ programme, especially those developed for use with adults with the lowest literacy levels.

IVQ surveys have been fully described in several earlier publications (Jeantheau 2006; 2007; 2014), but it will be nevertheless be useful here to overview their main characteristics. IVQ surveys are based on stratified samples drawn with the aid of national census data, taking into consideration region and population size. They are household surveys, involving face-to-face computer-assisted interviews with sampled adults, with an in-built initial orientation module. Tests are oral⁴. The survey process focuses on promoting test motivation, by using tests that are as different as possible from the those that the adults being assessed would be familiar with from their schooldays, and by administering the tests in an everyday home atmosphere (Work on Interviewers' attitude) without a time limit. Some of these principles have been adopted by the recent OECD survey PIAAC (Program for International Assessment of Adult Competencies).

IVQ tests assess oral comprehension, reading (aloud), reading comprehension, writing (word writing or dictation), and numeracy. A biographic questionnaire is administered after the tests have been completed (Figure 1⁵), to minimize the potentially negative effects on assessment of test fatigue and decreasing test motivation. The main IVQ goal is not to *measure* adult literacy proficiency⁶ but to identify people who could be at risk of facing literacy difficulties in their everyday lives. Given this, in IVQ people are identified as facing literacy difficulties if they have problems with at least one of the three 'crucial' literacy domains – Reading (aloud), Reading comprehension and Writing – whatever their average literacy score. This is a fundamental IVQ choice, which distinguishes IVQ from most other International Adult Literacy Surveys.

4 Questions are asked orally, interviewees answer orally, and answers are keyed immediately by the interviewer. Authentic test resources, such as TV programme guides and CDs, are handled by interviewees and support them in answering the questions.

5 The Common Reading Comprehension Module appeared in IVQ surveys from 2011 onwards.

6 The term 'measure' has a precise meaning in Mathematics, which is different from the way it is used in everyday life, and in the medias. In social sciences, and especially in literacy survey reports, it appears that the confusion is frequent, maybe even deliberately created.

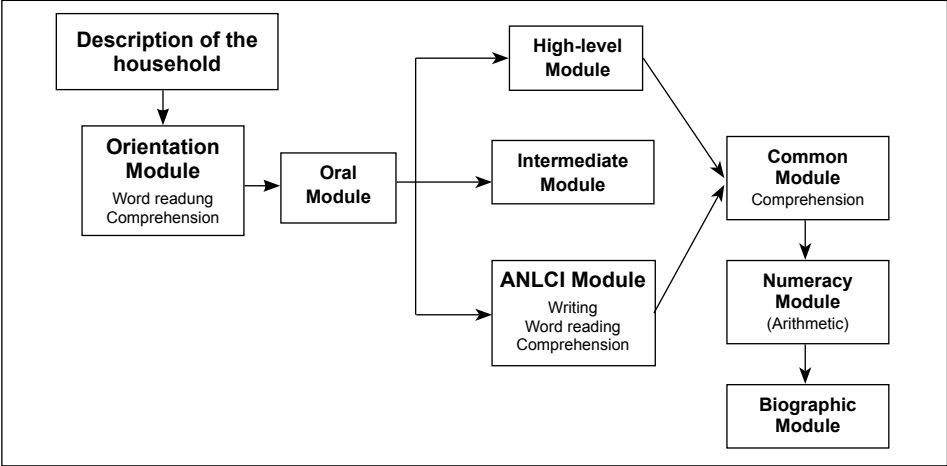


Figure 1: Organization of the IVQ 2011 modules

4. Principal findings of IVQ 2011

According to IVQ 2011, 11 percent (12 % in 2004) of the population aged 18 to 65⁷ face literacy difficulties (reading, reading comprehension, writing) in their everyday lives, i.e. 4.3 million ‘illiterate’ adults (4.6 million in 2004). About 60 percent of that subpopulation was educated in France, i.e. 2.5 million individuals are estimated to be in a situation of *illettrisme* (3.1 million in 2004). As Figure 2 shows, in France more people are illiterate despite having had their initial education in France than are illiterate having had their initial education abroad.

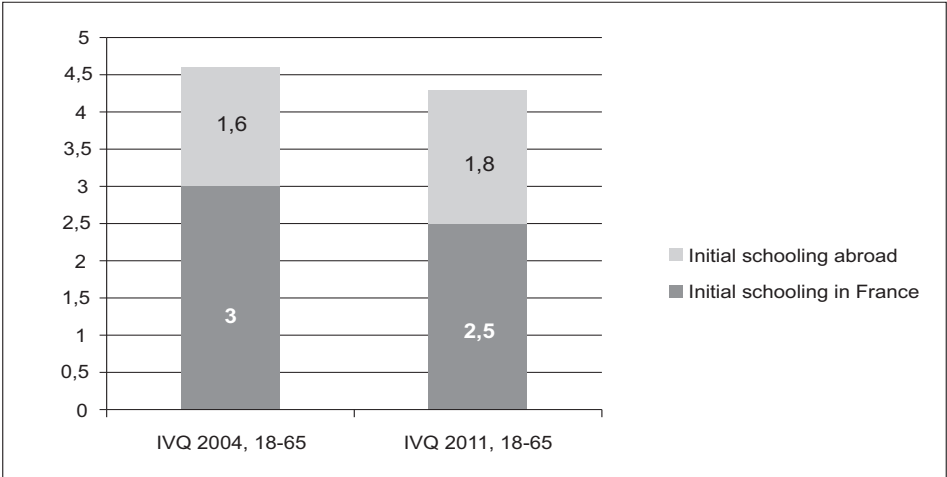


Figure 2: Illiterate population in metropolitan France, 2004 vs 2011, in millions
Source: INSEE, IVQ files 2004 and 2011, calculated by the author.

7 For the needs of the comparison, IVQ 2011 field is reduced from population aged 16-65 to 18-65.

Other findings (survey estimates) are that within the population of individuals who have been schooled in France, the following subgroup proportions are identified as being ‘illettrés’:

- 6 percent of women and 9 percent of men (8% versus 11% in 2004);
- 4 percent of 18-25 year olds (4.5% in 2004) and 12 percent of 56-65 year olds (14% in 2004);
- 26 percent of persons with no qualification (30% in 2004);
- 6 percent of workers (8% in 2004);
- 10 percent of job seekers (15% in 2004).

Among individuals considered to be ‘illettrés’:

- 51 percent were employed (57% in 2004) and 10 percent were job seekers (11% in 2004);
- 21 percent lived in a rural area (26% in 2004) and 10 percent in a disadvantaged area (id);
- 10 percent lived in the Paris region (14% in 2004);
- 71 percent spoke only French at the age of 5 (at home) (75% in 2004).

5. Over-time comparisons

The main finding of the IVQ 2011/2012 survey is a decrease in the estimated number of illiterate adults (18-65): 4.1 million people in 2011⁸ compared with 4.3 million in 2004. In the same period the whole targeted population increased from 36.0 million to 37.8 million, therefore the percentage of people with inadequate literacy skills⁹ decreased from 12 percent (11.9%) to 11 percent (10.5%). In line with this, the percentage of “illettrés” fell from 9 percent (i.e. 9.3%) in 2004 to 7 percent (7.3%) in 2011¹⁰. This is good news for all the practitioners and stakeholders involved in the fight against illiteracy, but this does not absolve us from seeking reasons for the fall.

As INSEE has already noted (Jonas 2012), one possible explanation is a generational effect: the oldest subpopulation (58-65), which showed the deepest difficulties in 2004, is now out of the scope of the survey and hence out of the sample. The younger generation in 2011 which replaced the oldest 2004 group in the 2011 survey had a lower illiteracy rate so the global illiteracy rate fell – idem for the rate of people in situation of *illettrisme*. This generation effect might be attributed to differences in the levels of education of the oldest and the youngest subgroups, as suggested earlier in the context of Reunion Island¹¹ (Actif/Monteil 2009), where

8 Population 18-65 (reduced from 16-65, for temporal comparison)

9 IVQ identifies five levels: 0 – people who say that they can’t read or write, or do anything in the test, 1 – huge difficulties, 2 – strong difficulties, 3 – some difficulties, 5 – no difficulties evident during testing.

10 Technically, the precision of the figures is around one percent. That means that there is no formal evidence of a decrease in illiteracy in France, even if there is a strong probability of a decrease in the percentage of people being illiterate. For the same reason (precision), results are not normally given with decimal places. Nevertheless, for the purposes of the article we give figures to one decimal place.

11 A French territory located in the Indian Ocean.

the lengthening of compulsory schooling was influential. Similarly, part of the difference between literacy rates in Reunion Island compared with mainland France could be explained by a delay in the implementation of French (metropolitan) laws on the Island. It was only at the end of the 1960s that a state of universal primary education for 6-10 year olds was first achieved in Reunion Island, thanks to the expansion of primary schooling. Similarly, universal secondary education occurred later in Reunion Island than in all other parts of France¹².

Table 1: records this situation by comparing illiteracy rates in metropolitan France and Reunion island, broken down by age group.

	18-25	26-35	36-45	46-55	56-65
Reunion Island 2007	12 %	14 %	20 %	33 %	43 %
Metropolitan France 2004	4.5 %	6 %	9 %	13 %	14 %
Metropolitan France 2011	4 %	5.5 %	7.5 %	8 %	12 %

Source: INSEE, IVQ files 2004, 2007 and 2011, calculated by the author.

So the trend towards longer periods of compulsory schooling could in part at least explain differences in adult literacy rates over time, even if the tests administered to the weakest survey adults in the ANLCI module are generally assumed to be answerable with success by students at the end of primary school or in the lower secondary school. In France, schooling¹³ was made compulsory to age 13 in 1882, then to 14 with the law of 9th August 1936, and to 16 after passing of law n°59-45 on 6th January 1959.

Concretely, in IVQ metropolitan samples, adults born before 1945 had the possibility of leaving school at age 14 (law of 1936), those born in 1945-46 or later had to stay in school at least to age 16 (ordinance of January 6th 1959). This means that people aged 59-60 in the 2004 sample may have left school at 14, especially those who had low literacy attainment. Very few people (almost none) are in this category in the 2011 sample. This must be considered a potential cause of the difference between the illiteracy rates in the two surveys.

6. Evolution of adult literacy skills in a virtual panel

In order to explore the evolution in illiteracy in ‘comparable’ samples we have to reduce the full survey samples to the shaded subsamples shown in Figure 3, i.e. those subsamples representing adult populations born between 1946 and 1986. In this way we create ‘virtual panels’.

¹² Actif & Monteil, 2009

¹³ In law only instruction (at school or in the family) is compulsory, but in reality almost all children receive instruction at school.

1939			1986	IVQ 2004
1946			1995	IVQ 2011

Figure 3: Sectioning the two survey samples to create comparable adult subsamples ('virtual panels')

Sectioning the two survey samples in this way to 'capture' adults born between 1946 and 1986, we reduce the 2011 survey sample from 13,763 adults to 12,190 adults, and the 2004 survey sample from 10,384 adults to 8,968 adults, newly representing, respectively, target populations of 32.9 million and 31.7 million adults.

If we consider the school leaving age, all the individuals in the subsamples, and in the category 'initial schooling in France', will have been in school at least to age 16. The subsamples are thus now comparable in this sense.

One can now carry out the same calculations as before, and with the new figures create a new chart similar to Figure 2. By doing this we discover that the estimated number of people with literacy problems has increased – from 3.5 million in 2004 to 3.7 million in 2011, that is from 11 percent to 11.2 percent of the population¹⁴. But we also see that the partition between illiterate adults educated in France and illiterate adults who had not been educated in France is not the same in both years. The *illettrisme* rate (serious problems among adults educated in France) in the comparable samples changes from 8.6 percent in 2004 to 8.0 percent in 2011, while the rate among adults who were not educated in France increases from 35.6 percent to 42.6 percent between the two time points. Now, while the decrease in the *illettrisme* rate is only very modest¹⁵, the increase in the rate of French illiteracy among those not educated in France is significant, important even.

Before even looking at these results more closely, one can see that they do not support the hypothesis that there is a loss of basic skills competence with increasing age, at least when compensated by the effects of the fight against illiteracy and the education of migrants.

14 The difference is not statistically significant.

15 The difference is not statistically significant.

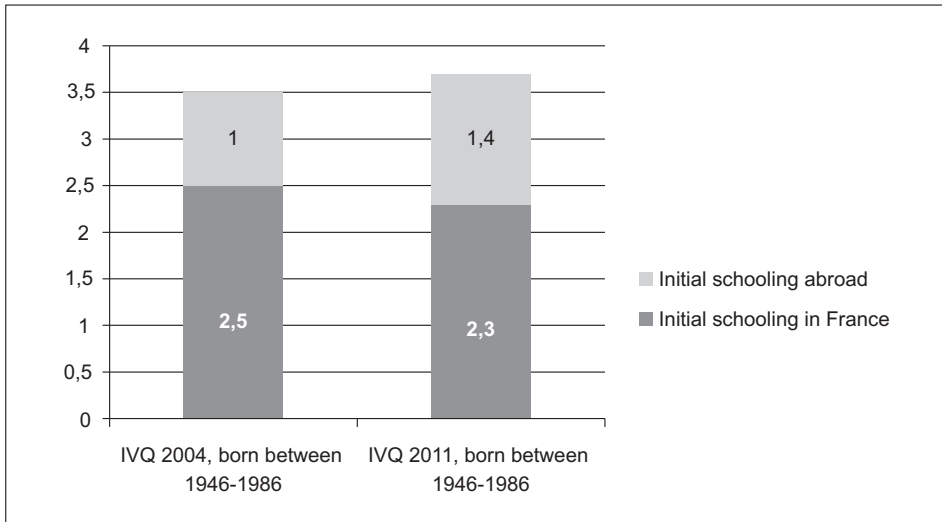


Figure 4: Number of adults (millions) with literacy problems, broken down by location of initial education.

Source: INSEE, IVQ files 2004 and 2011, calculated by the author.

In an attempt to explain these differences it will be instructive to compare the levels of education reached by those individuals in each sample who began their schooling in France and those who did not¹⁶. Figure 5 shows a decrease across the two samples in the number of people with only a primary school certificate (a generational effect linked to the discontinuation of such certificates in 1989) and an increase in high school certificates (general historic trend). Moreover, one notes that the proportion of immigrants in France with a higher level of education is more or less the same as that among people who began their schooling in France. On the other hand, the proportion of individuals without any qualification is almost three times as high, and slightly increased by 2011. These individuals are heavily represented in the group of adults who were experiencing difficulty with literacy (70% for those who did not commence their education in France versus 26% for others).

¹⁶ Official figures on Migrants certificates are similar to those provided by IVQ (Domergue 2012).

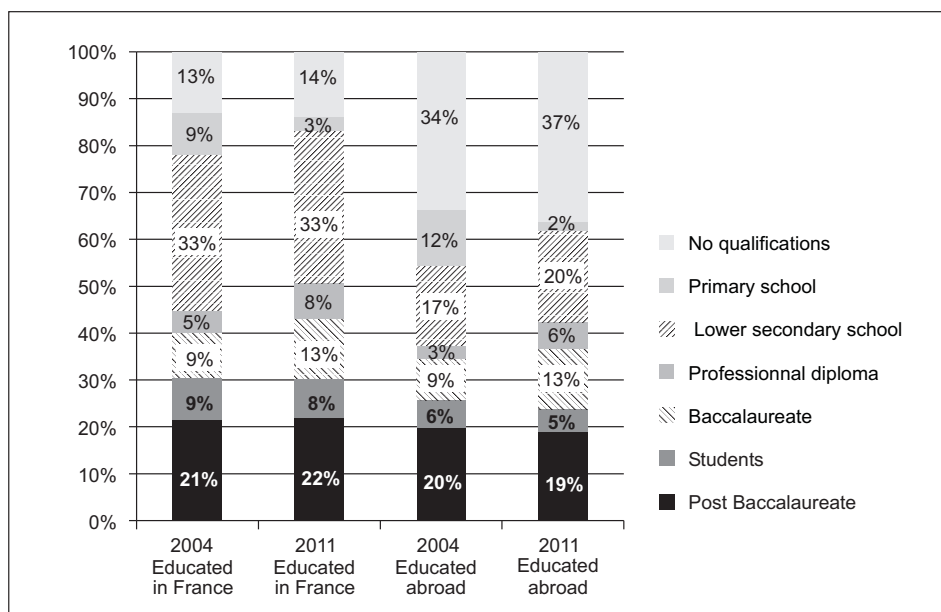


Figure 5: The educational level of adults living in France, by origin of initial schooling (France versus 'abroad')

Source: INSEE, IVQ files 2004 and 2011, calculated by author.

Note: 'Primary school' means end of primary school certificate, suppressed in 1989; 'Lower secondary school' means a diploma at the end of lower secondary school, along with vocational qualifications below the level of a bachelor's degree; 'Professionnal diploma' means professional Baccalaureate and professional diplomas at the same level.

As before, one can adjust the full samples to create 'virtual panels'. But this time the method cannot provide an indication of anything but another generational effect. In fact, those students in the 2004 sample will have finished their study programmes by 2011 and will have become members of other categories, but how they might have been redistributed in the 2011 sample is not known. Students in 2011 don't feature in the virtual panel for that year because they were not within the scope of the survey in 2004. This is a problem with the methodology¹⁷.

The over-time comparison has nevertheless confirmed a degree of stability in the percentage of adults with literacy problems among those who began their schooling in France. This stability is surprising given that one might have expected a decrease in light of the generally accepted hypothesis that skills decline with time and age. One can hope that this effect is statistically compensated by the training initiatives undertaken within the framework of the fight against illiteracy. But in fact, the best way to study the skills progression decline with age is to undertake longitudinal studies of the kind carried out in England by the Centre for Longitudinal Studies (Ferri/Bynner/Wadsworth 2003). In this type of survey it is possible to record each

¹⁷ One could reduce the samples further by retaining only those adults born between 1946 and 1979, but this would reduce the precision of the results.

individual's skills progression (in terms of losses and gains) over time and to more easily identify the causes.

In addition, the lengthening of obligatory schooling appears to facilitate a slight reduction in the number people with literacy problems, and avoids people leaving school with low levels of literacy finding themselves in a situation of illiteracy.

As regards first-generation immigrants it is difficult to estimate how many arrive in France unable to read or write French. In light of the recorded growth between 2004 and 2011 it would seem urgent to intensify efforts to welcome them and to provide help with language acquisition.

7. Other findings

Since there are several different modules in the IVQ battery, gathering data on very many different variables, it is sometimes possible to provide results in response to current concerns and information requests.

Remaining with the issue of literacy differences between adults whose initial schooling was in France and those whose initial schooling was elsewhere, it is possible to produce comparative statistics such as those shown in Figure 6. Not surprisingly, the proportions of adults with literacy problems are very different for the two groups: the proportion being much higher among people initially educated outside of France (in all groups whatever their nationality or country of origin).

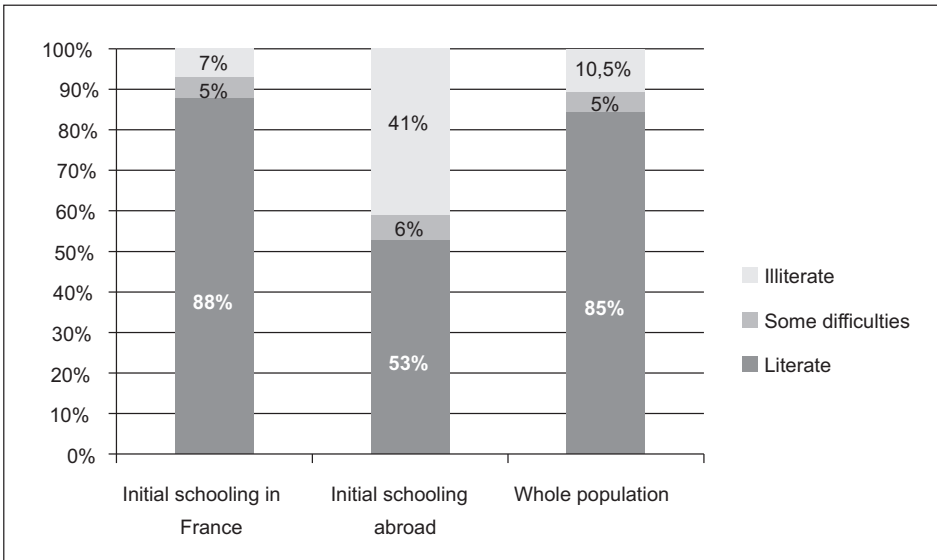


Figure 6: Illiteracy rates by location of initial schooling (France versus other)
Source: INSEE, IVQ file 2011, calculated by the author. People 16-65, Metropolitan France

Figure 7 illustrates how the rate of illiteracy increases with age of arrival in France, among those adults with initial schooling outside France. Immigrants who arrived as children in time to enter primary school have no more difficulty with the French written language than adults born in France; on the other hand, half the individuals who arrived in France after the age of 25 have serious literacy problems in French – the percentage is almost the same as for those who arrived after the end of obligatory schooling.

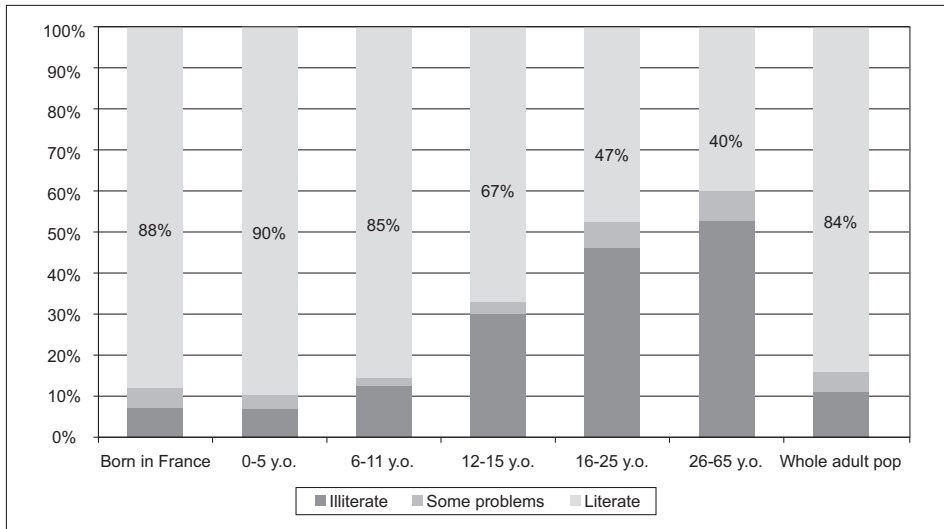


Figure 7: Illiteracy rates, by age of arrival in France (Metropolitan and Doms)
Source: INSEE, IVQ file 2011, computed by author. People 16-65, Metropolitan France

As Figure 8 shows, 80 percent of immigrants arrived in France at an age beyond the end of obligatory schooling. Literacy policies targeted at them must therefore be completely different, since they cannot depend on the preventive action of educational structures.

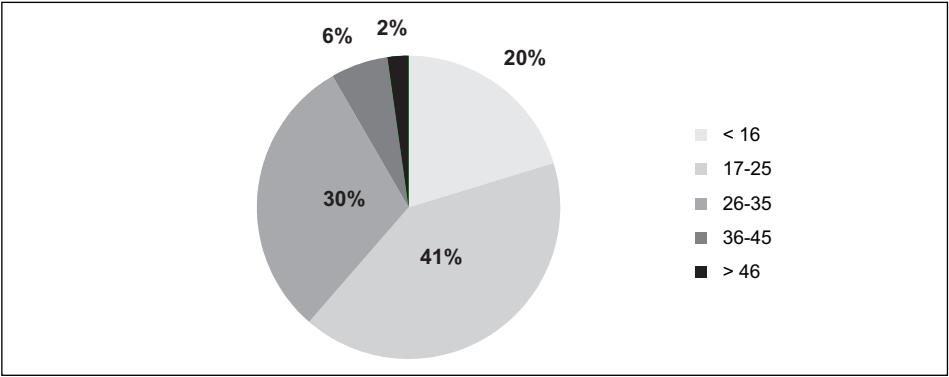


Figure 8: Immigrants by age of arrival in France.
Source: INSEE, IVQ file 2011, calculated by the author. People 16-65, Metropolitan France, starting schooling abroad

8. Regional comparisons

As a result both of the large original sample size and several regionally-funded extensions, the IVQ is able to provide regional breakdowns (see Figure 9).

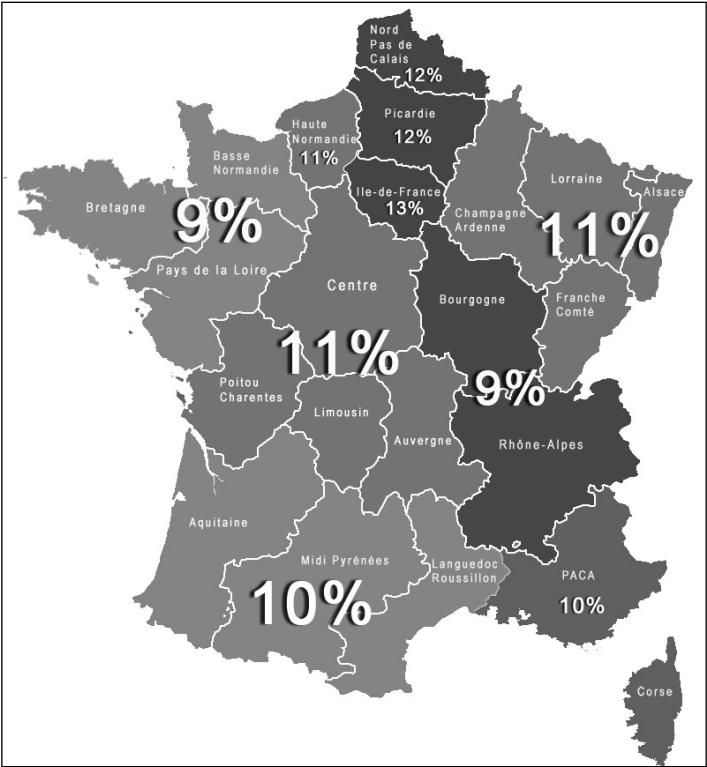


Figure 9: Illiteracy rates, by region.
Sources INSEE, IVQ 2011 data, calculated by the author.

In Figure 10 Illiteracy rates are decomposed at regional level into illiteracy rates and ‘immigrant illiteracy’ rates. The figure shows that important regional variations lie behind the national illiteracy estimate, the historically industrialised regions of the North of France showing the highest proportions of adults in a situation of *illettrisme*”, and the Paris region showing the highest proportion of illiterates but with the lowest proportion of persons in situation of *illettrisme*. The implication for policy is that the fight against illiteracy should be directed at the level of regions rather than nationally.

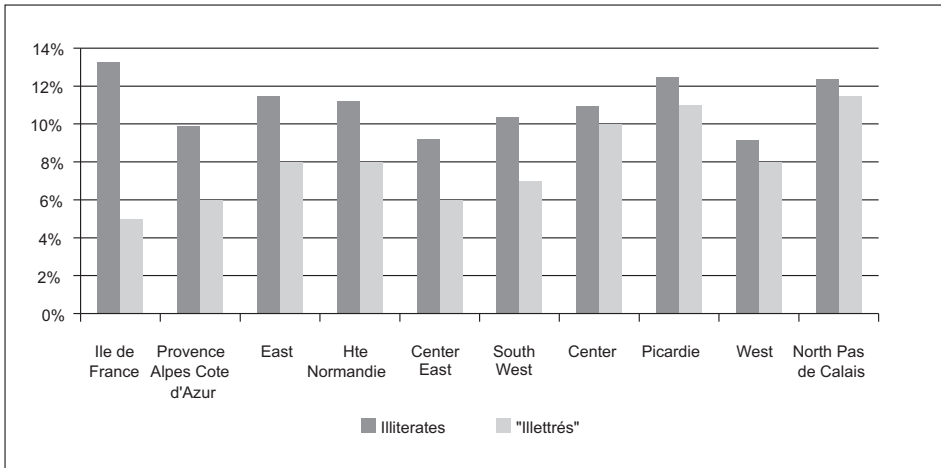


Figure 10: Regional global illiteracy rates and illettrisme rates.
IVQ Survey 2011/2012, INSEE data, calculated by the author.

9. Most illiterate adults are at work

It is generally recognized that it is sometimes difficult to identify illiterate adults, because they try, often successfully, to hide their problem. Figure 11 suggests that the most efficient place to identify and help adults facing literacy problems is the workplace, since the majority of illiterate adults are in work. It is possible to identify them with the help of tools for observing their activity and the ways in which they carry out tasks, and as mentioned earlier funds exist which can help them to improve their reading, writing and numeracy ability.

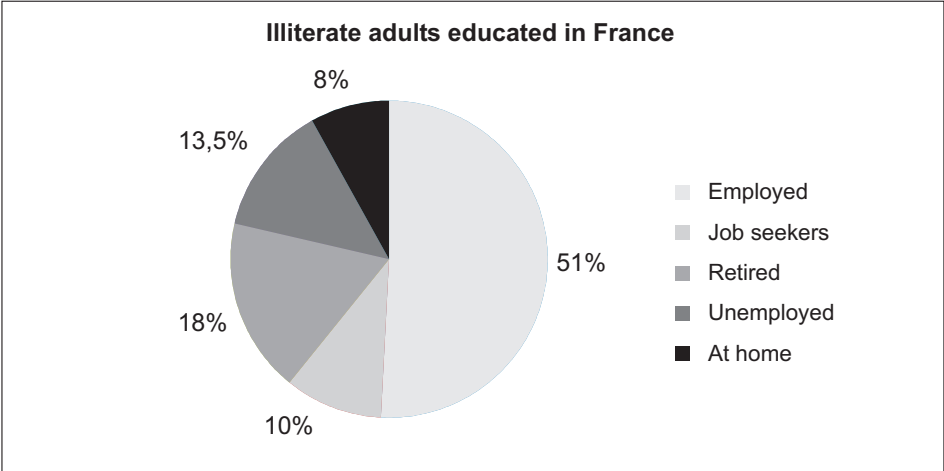


Figure 11: Employment status of illiterate adults educated in France.
IVQ Survey 2011, INSEE data, calculated by the author, population with initial schooling in France, 16-65 y.o;

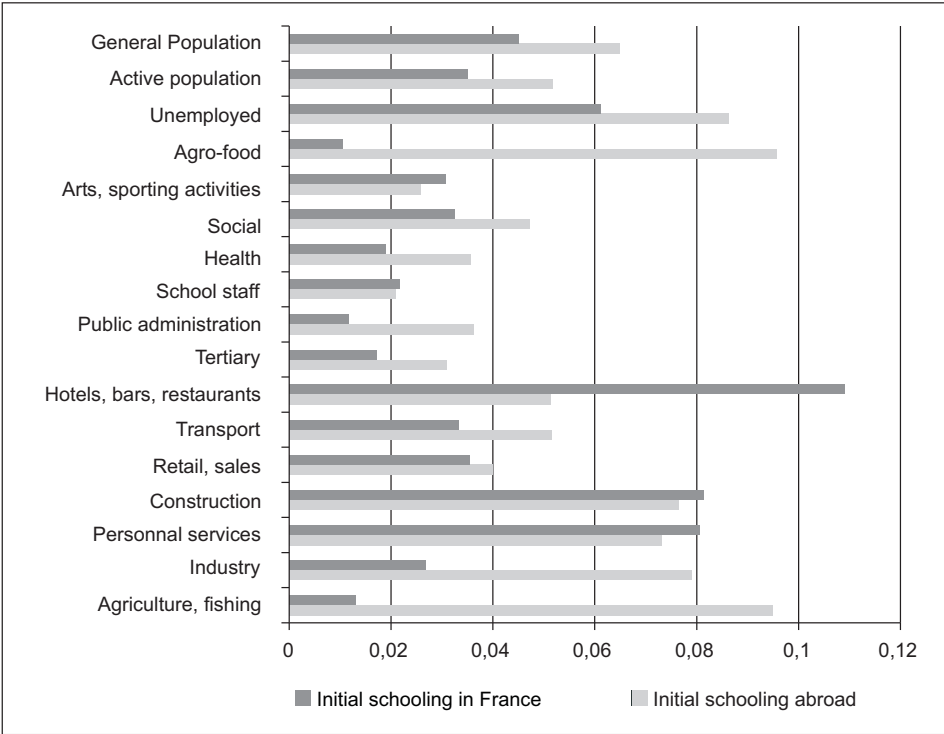


Figure 12: Literacy rates within employment sectors, by location of initial schooling.
IVQ Survey 2011, INSEE data, 16-65 y.o., calculated by the author,

As for the regions, Figure 12 suggests that very specific situations lie behind global illiteracy rates. The situation is very different in the Agro-food sector, where most illiterate workers were educated in France, and in the Hospitality sector, where a huge majority of illiterate workers have not been educated in France. In consequence, literacy policies must be adapted to circumstance.

10. The Military Registration Day

The Military Registration Day (*Journée Défense Citoyenneté*, JDC) was created in 1998 to replace the former military draft system. It originally applied to boys only but was extended to girls in 2000. Every year, around 800.000 young adults (17–25, but mostly 17–19) take literacy tests. This day provides an opportunity every year to measure the literacy skills of an entire age group, with no distinction made concerning academic background or gender, and to identify young people with literacy problems. Tests have been developed to detect dyslexia, and to assess vocabulary knowledge and reading comprehension (of an everyday life document – a movie theatre programme – and short continuous texts – one page extracted from a book).

The JDC offers the young people identified as having literacy difficulties the opportunity to meet with an adult to talk about their future, to receive information and careers guidance, and to enter a support process (if they so choose) led either by the National Education System or by other bodies, depending on whether or not the person has finished schooling. The tests taken during the JDC also supply national and local statistics which are used as a reference for public authority action in relation to young people¹⁸. Because of the high number of participants and their wide geographical spread, it is possible to produce test results for each French region and each French county (*département*) as shown in Figure 13. JDC test results are frequently used to support proposals for literacy projects in particular regions and local areas, and are a reference for regional literacy campaign plans implemented by the ANLCI Regional Project Managers and signed by all the partners involved in trying to improve literacy levels in the local population.

18 By chance, a comparative study showed that figures produced by the JDC are comparable to the figures that emerged for young adults in IVQ (Jeantheau/Guillon 2010).



Figure 13: JDC illiteracy rates by region (2013).
Source Ministry of Education and Ministry of Defence.JDC 2013.

JDC data facilitate the production of illiteracy trend data, and comparisons between regions and the country as a whole, as Figure 14 shows.

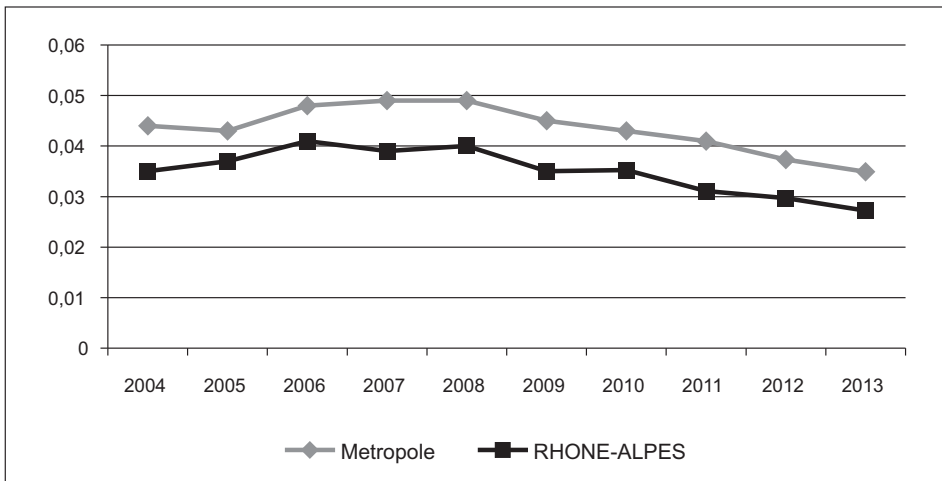


Figure 14: JDC illiteracy rates 2004-2006 in metropolitan France and the Rhône-Alpes region.

Source: Ministry of Education and Ministry of Defence, calculated by the author, young adults 17-19 y.o.

11. Towards a system of indicators

In recent years real progress has been made to coordinate the efforts of the different players involved in the fight against illiteracy in France. Decision makers have become aware of the multi-faceted nature of the issue and the necessary diversity of actions to be implemented in order to reach a wide public. Many policies have been implemented and all are justified in their context. No single policy can on its own make significant progress in the fight to improve access to the written word for all. The effectiveness of these policies can only be reinforced by coordinating the actions they deploy. Each partner or group of partners, along with the national coordinators and public authorities, needs information about illiteracy. Some bodies have already set up indicators that correspond to their needs, such as the Military Registration Day tests of the Ministry of Defence, the prison entry tests for the Ministry of Justice, recruiting tests for vocational training organizations, etc. Other bodies have requested indicators, such as the National Employment Agency, the National Training Centre for Local Civil Servants (CNFPT), and certain NGOs.

One of the ANLCI's current tasks consists of harmonizing existing indicators using the new ones (IVQ survey). To this end, in 2008 and 2009 the ANLCI carried out studies intended to create links between the IVQ surveys and the surveys of both the Ministry of Defence (JAPD/JDC) and the Ministry of Justice (LPP). One consequence of this comparative exercise was the plan to carry out an IVQ-style survey as soon as possible (depending on funding!) using a large sample of the prison population.

Seven metropolitan regions already financed regional extensions during the 2004/2005 or the 2011/2012 surveys, and since then all the French overseas regions have financed their own surveys. The increasing regional demand for local IVQ stud-

ies is taken as an encouraging sign. This was reinforced in the last audit report issued to the Prime Minister in December 2013, which recommends that all regions should be involved in IVQ 2018. Officially, the government has set this as its goal.

In parallel with IVQ surveys conducted by national and regional authorities, IVQ is used as an assessment reference by other stakeholders. The Vocational Training Agency (AFPA) was the first to use the IVQ tools in 2006 (ANLCI modules) in a study of 1000 candidates entering training courses. In 2011, the organisation in charge of workers' training in the temporary work sector, organized its own IVQ survey. Other training organizations, such as the National Training Centre for Local Civil Servants (CNFPT), representing several million local civil servants, have expressed their need for diagnostic tools to help them identify individuals who could benefit from basic skills training. The CNFPT has chosen to align itself with the ANLCI's definition of illiteracy, and has since November 2007 been developing an assessment tool, named EVADO, that is compatible with the IVQ survey and designed to be used on the Internet or with a DVD, in collaboration with the ANLCI and the Caisses d'Épargne Foundation for Solidarity. Since 2009, EVADO has been used in several studies focusing on young adults, including apprentices in vocational training centres or in the EPIDE (training centre for social insertion of young adults facing difficulties) in 2013.

The fight against illiteracy reached a major milestone in 2013 when the Prime Minister assigned the "Grande Cause Nationale" label to a collective group of 67 major organisations under the banner of "Agir ensemble contre l'illettrisme" (Working together against *illettrisme*) coordinated by the French National Agency against *Illettrisme* (ANLCI). IVQ and JDC figures were not unrelated to that decision. In May 2014 the government requested the CNPTLV¹⁹ "*to draw up a common diagnosis of the current state of illiteracy in France, to set strategic guidelines and priorities for the objectives. Goals and strategic objectives are to be set for preventing and combating illiteracy in the next few years*" (CNPTLV 2013, p.91). The report is asking to maintain after 2013 the momentum created through the Grande Cause Nationale label to ensure illiteracy continues to decrease. One of the four main recommendations listed throughout the report is to "*reduce the illiteracy rate by 2 points by 2018, measure the rate in each Region ...*" (CNPTLV 2013, p.71).

12. Conclusion

One goal of IVQ and other national surveys is to provide information about the evolution of adult literacy skills, and more pragmatically about the number of people who are not sufficiently literate to cope with tasks requiring literacy in everyday life. Indeed, following Condorcet²⁰, French public authorities consider that public instruction is a duty of society and that each citizen has to master a minimum set of knowledge in order to be independent in everyday life. To achieve this ambitious objective, public authorities need to implement an effective education policy at school to sup-

19 National Council for Vocational and Lifelong Training (CNFPTLV), since march 2014, the new council's name is CREFOP.

20 'L'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens.' ('Public education is a duty of society'). First Memorandum on Public Instruction, 1791.

port students facing problems, but also to serve adults with adapted lifelong learning programmes focusing, for example, on workers²¹ or migrants.

In this respect, the IVQ approach is fairly similar to that of PIAAC, even if it is more radical and more in-depth (assessment of writing and oral comprehension), and therefore in the end simpler, more pragmatic, and less expensive. It concentrates on the subgroup of the population that is the focus of a public policy. The surveys are mainly designed to supply information to help manage public policies, even if other subjects are also assessed. Clearly, the development of tools to assess low literacy levels in adults was inspired by recognition of the need to implement a national literacy policy and to encourage cooperation between stakeholders.

The over-time monitoring of the literacy situation is very useful. In the case of France such monitoring could reveal real progress linked to the extension of the period of obligatory schooling in the second part of the 20th century, but could probably also contribute to better support for students facing literacy problems at school (illiteracy prevention) and a stronger involvement of the social partners on this issue at work. But periodic surveys based on representative samples have limits. In particular they cannot provide information on individual paths in lifelong learning, and so should be complemented by longitudinal panel studies.

In addition, it appears that rather than a national (or international) survey conducted at intervals that are often quite long, it would be extremely useful to have access to a large number of comparable surveys that could regularly or continuously supply reliable information concerning the different policies deployed. The ‘large-scale surveys’ could then be used to place local indicators in better perspective. The cost of such a method, where the participants enter a tool-sharing process, could be lower than the cost of a national survey, and considerably lower than that of an international survey, and at the same time be more immediately useful.

13. Annex

The official definition of ‘illettrisme situation’:

“The term ‘illettrisme’ describes the situation of people over 16 years of age who, although they have attended school, cannot read and understand a text related to situations in their daily life, and/or are unable to write in order to communicate simple information.

For certain people, these reading and writing difficulties are sometimes combined, to different degrees, with an insufficient mastery of other basic skills, such as oral communication, logical reasoning, comprehension and use of numbers and operations, spatial and temporal orientation, etc.

In spite of these deficiencies, people facing illiteracy have acquired experience, a culture and a skills capital that are based very little or not at all on the ability to read and write. Thus some of them have been able to integrate into

21 By the law of 13 February 2015, the French Government established a ‘Foundation of vocational skills and competences’ (*Socle de connaissances et de compétences professionnelles*). This reference tool defines the basis of key competences necessary to embark on any vocational training.

social and professional life, but the balance is fragile and the risk of marginalization constant. Others find themselves in situations of exclusion where illiteracy is combined with other factors.” (ANLCI, 2003)

14. Bibliographie

- Actif, Nelly; Monteil, Christian (2009): Communication écrite: un adulte sur cinq en situation préoccupante. *Economie de La Réunion*, N°133. Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), La Réunion.
- ANLCI (2003): Lutter ensemble contre l'illettrisme. Cadre national de référence. (Fighting Illiteracy Together, National Guidelines), Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme, Lyon.
- Cliff, Norman; Keats, John A. (2003): Ordinal Measurement in the Behavioral Sciences. Lawrence Wishart, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conseil National de la Formation Professionnelle tout au Long de la Vie (CNPTLV) (2013): Preventing and Combating Illiteracy. Report to the French Minister of Labour, Employment, Vocational Training and Social Dialogue, CNPTLV, Paris. Retrieved from https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/cnptlv_report_illiteracy_summary_en.pdf.
- Domergue, Florent (2012): Dipômes et formation des nouveaux migrants. *Infos migrations* N° 37 – March 2012. Ministry of Internal Affairs, Paris.
- Ferri, Elsa; Bynner, John; Wadsworth, Michael (Eds.) (2003): *Changing Britain, changing lives*. London: Institute of Education.
- Jeantheau, Jean-Pierre (2006): Low levels of literacy in France: First Results from IVQ Survey 2004/5. Focus on the ANLCI Module in Literacy and Numeracy Surveys. Melbourne.
- Jeantheau, Jean-Pierre (2007): IVQ Erhebung 2004/2005: Schwerpunkt ANLCI, Modul und erste Ergebnisse. In: Grotlüschen, Anke; Linde, Andrea: *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz. Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster: Waxmann, pp. 57–69.
- Jeantheau Jean-Pierre; Guillon, Valentin (2010): Mesure comparée de l'illettrisme: une expérimentation. Institut national de la statistique et des études économiques. INSEE – ANLCI. INSEE Haute-Normandie, Rouen.
- Jeantheau, Jean-Pierre (2014): Assessing Adult Literacy in France. The national survey IVQ a basis for an indicators net and an opportunity for research. NIKL, Seoul.
- Jonas, Nicolas (2012): Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul. Institut national de la statistique et des études économiques (Insee) première N° 1426 – décembre 2012. INSEE, Paris.
- Morel, Guy (2008): Diachronic comparisons and substantialisation of variables. An example: the evolution of educational inequalities, Mathematics and Social Sciences, n°181, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.

Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik

Barbara Nienkemper, Franziska Bonna

Abstract

Förderdiagnostik ist ein Begriff, der in der Erwachsenenbildung(-sforschung) bisher kaum etabliert war, wie durch eine Literaturrecherche im Auftrag der OECD/CERI gezeigt werden konnte (Grottlüschen/Bonna 2007; Looney 2008). Dabei zeichnet sich ab, dass der Einsatz förderdiagnostischer Verfahren eine hohe Relevanz für das Lernen Erwachsener in der Grundbildung hat. Somit zielte das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsprojekt „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“¹ (im Folgenden Akzeptanzstudie) darauf ab, die Einstellung gegenüber Diagnostik und die Diagnosepraxis von Kursleitenden in Volkshochschulen zu untersuchen. Ebenso wurden funktionale Analphabet/inn/en und Teilnehmende in Alphabetisierungskursen danach gefragt, unter welchen Bedingungen sie an einem Test teilnehmen würden. In diesem Beitrag² werden die Hauptergebnisse der 2011 abgeschlossenen Akzeptanzstudie und die daraus resultierenden empfohlenen Standards für eine erwachsenengerechten Diagnostik dargestellt.

1. Einleitung

Das Projekt „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“ wurde an der Universität Hamburg unter Leitung von Anke Grottlüschen durchgeführt. Es war ein Teilprojekt des Verbunds „Verbleibstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen“. Im Rahmen der Alphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen wurde das Verbundprojekt vom BMBF unter dem Schwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ gefördert. Die Akzeptanzstudie hat sich systematisch mit den Umständen des Einsatzes von Diagnostik in der Alphabetisierungsarbeit auseinandergesetzt. Die reflektierte Auseinandersetzung mit den Modalitäten des Einsatzes ist notwendig, da sowohl von Betroffenen als auch von Praktiker/inn/en begründete Bedenken angeführt werden, wenn es gilt, erwachsene Analphabet/inn/en ihrer vielfach dokumentierten Testangst auszusetzen.

Ziel der Akzeptanzstudie war es, Gütestandards für eine erwachsenengerechte Diagnostik zu entwickeln. Dazu wurden eine quantitative Kursleitenden-Befragung,

1 Die Akzeptanzstudie wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB074204 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt des Beitrags liegt bei den Autorinnen.

2 Dieser Artikel stellt einen überarbeitete Variante des Artikels dar, der unter dem Titel „Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen – aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden“. In: bildungsforschung 8 (2), S. 61–85. Online verfügbar unter: <http://bildungsforschung.org/>.

qualitative Interviews mit funktionalen Analphabet/inn/en sowie eine quantitative Untersuchung mit Teilnehmenden durchgeführt. Das Forschungsfeld wurde auf Alphabetisierungskurse an Volkshochschulen eingegrenzt.

Folgende Forschungsfragen wurden empirisch untersucht:

- Welche Diagnosepraxis wird in Alphabetisierungskursen gepflegt?
- Welche Begründungen haben Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten für eine erhöhte Testakzeptanz?
- Wann stoßen diagnostische Konzepte bei Kursteilnehmenden auf Akzeptanz?

2. Begriffsverwendungen von Akzeptanz und Diagnostik

Akzeptanz wurde für diese Studie mit Hilfe des Drei-Stufen-Modells von Lucke (1995) definiert, welches Akzeptanz auf drei Ebenen unterscheidet (Einstellungsebene, Wert- und Zielebene und handlungspraktische Ebene). Im Projekt wurden drei empirische Erhebungen durchgeführt. Für die quantitativen Befragungen von Kursleitenden und Teilnehmenden wurde die Akzeptanz gegenüber Diagnostik auf den Ebenen der Einstellung und der Handlung erhoben (vgl. Bonna/Nienkemper 2011a).³ Akzeptanz bedeutet demnach, eine Sache zu kennen, sie in ihrer Funktion anzuerkennen und insofern positiv zu beurteilen, dass die Voraussetzung zur freiwilligen praktischen Verwendung gegeben ist (vgl. Lucke 1995, S. 125f.). Im Hinblick auf die Kursleitenden-Befragung definierten wir die Akzeptanz eines Diagnoseinstruments als erreicht, wenn das diagnostische Instrument oder Verfahren zum Einsatz kommt (unabhängig davon, ob es bejubelt wird oder mangels besserer Alternativen notgedrungen benutzt wird). Für die quantitative Teilnehmenden-Befragung operationalisierten wir Akzeptanz als Bereitschaft zur Testteilnahme.

Weiterhin wurde ein pädagogischer Begriff von Diagnostik zugrunde gelegt, mit dem jedes System gemeint ist, das der Lernstandsanalyse dient. Darin eingeschlossen ist das Instrument selbst (in der Regel eine schematisierte Form der Abfrage festgelegter Inhalte) und dazu gehören weiterhin konzeptionelle Dimensionen des Einsatzes (Normierung, Datenhoheit, Konsequenz, Instanz). Es können zwei Formen der Diagnostik auf folgenden vier Dimensionen unterschieden werden (vgl. Dluzak et al. 2009):

Tabelle 1: Ausprägung theoretischer Dimensionen von Diagnostik
(Ausschnitt nach Dluzak et al. 2009)

Dimension	Selektive Diagnostik	Förderdiagnostik
Bezugsnorm	Sozial	Individuell
Datenhoheit	Diagnostizierende Instanz	Diagnostizierte Person
Konsequenz	Selektion	Anpassung der Lernangebote
Instanz	Fremdbeurteilung	Fremd-, Peer- oder Selbstbeurteilung

3 Die Übereinstimmung von diagnostischen Verfahren mit individuellen Werten und Zielen in der Breite zu erheben wäre für zukünftige Forschung sicherlich wünschenswert.

Die Theorie zu den Dimensionen von Diagnostik gründet auf einer im Auftrag der OECD/CERI durchgeführten Literaturrecherche zu „Formative Assessment in Adult Basic Education“ für den deutschsprachigen Raum (Grotlüschen/Bonna 2007; Looney 2008). Ergebnis dieser Recherche ist: „Formative Assessment“ (wir übersetzen den englischen Begriff mit Förderdiagnostik) spielt in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung eine eher untergeordnete Rolle. Forschungsergebnisse finden sich mehr in verwandten Forschungsgebieten der Sonderpädagogik, Schulforschung oder Berufspädagogik. Dennoch ist auf Basis der wissenschaftlichen Diskussion davon auszugehen, dass sich der Einsatz von „Formative Assessment“ als nützlich für das Lernen Erwachsener in der Grundbildung erweist (vgl. Grotlüschen/Bonna 2008, S. 49f.).

Im Folgenden werden die drei empirischen Erhebungen der Akzeptanzstudie kurz skizziert und zentrale Ergebnisse formuliert. Abschließend werden in einer Zusammenfassung Empfehlungen für Standards einer erwachsenengerechten Diagnostik formuliert.

3. Diagnostik in der Alphabetisierungsarbeit – die quantitative Kursleitenden-Befragung

Um einen Überblick über die Einsatzpraxis von Diagnostik in der Alphabetisierungsarbeit zu bekommen, wurde eine repräsentative, schriftliche Befragung von Kursleitenden an Volkshochschulen in Deutschland durchgeführt.

Die Konstruktion des Fragebogens verlief in mehreren Etappen. Vor allem die mehrfache Diskussion mit erfahrenen Praktikerinnen sowie ein Verfahrenspretest mit insgesamt sieben Kursleiterinnen der Volkshochschulen Hamburg und Bremen trugen zur Entwicklung eines treffenden Befragungsinstrumentes bei.

Die Haupterhebung der Kursleitenden-Befragung wurde zwischen dem 15.05. und dem 31.08.2009 durch *TNS Infratest Sozialforschung* (Infratest) durchgeführt. Die Erhebung erfolgte in Form eines schriftlich-postalischen Versands der Befragungsunterlagen an 337 deutsche Volkshochschulen mit Alphabetisierungsangebot.

Der Rücklauf umfasste nach mehreren „Erinnerungsaktionen“ sowohl in schriftlicher als auch telefonischer Form insgesamt 212 von Kursleitenden ausgefüllte Fragebögen. Sowohl die Durchführung der Kursleitenden-Befragung als auch die Dateneingabe in SPSS wurde durch Infratest vorgenommen. Nach Übergabe des Datensatzes, der ausgefüllten Fragebögen und einer tabellarischen Auswertung aller Variablen wurden darüber hinausgehende Auswertungen an der Universität Hamburg vorgenommen. Die Hauptergebnisse werden im Folgenden dargelegt.

Die/der Durchschnittskursleitende ist 51 Jahre alt. Die Altersspanne reicht von 25 bis 73 Jahren. Sie/er hat ein Lehramtsstudium abgeschlossen, gibt seit neun Jahren pro Semester zwei Kurse mit insgesamt 15 Teilnehmenden und plant bzw. führt mit rund sieben Teilnehmenden pro Semester Lernstandsdiagnostik durch. Das bedeutet, dass Kursleitende mit 41 Prozent ihrer Teilnehmenden Diagnostik einplanen bzw. durchführen. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten hat schon einmal an einer Weiterbildung zum Thema Lernstandsdiagnostik teilgenommen.

Die Kursleitenden wurden unter anderem zu ihrer Meinung zum Thema Lernstandsdiagnostik mit sieben einzelnen Items befragt. Sie konnten ihre Zustimmung zu der jeweiligen Aussage auf einer vierstufigen Skala („Ich stimme voll und ganz zu.“, „Ich stimme etwas zu.“, „Ich stimme weniger zu.“ und „Ich stimme gar nicht zu.“) angeben. Für die Auswertung wurde überprüft, ob alle sieben Items auf einem Faktor – Einstellungsakzeptanz – laden. Eines dieser Items wurde nach der Berechnung ausgeschlossen, da es nicht hoch genug lädt ($r = 0,478$) (vgl. Bonna/Nienkemper 2011a). Die verbleibenden sechs Items (Faktorladungen zwischen $r = 0,558$ und $r = 0,731$) wurden in der neuen Variable „Einstellungsakzeptanz“ zusammengefasst. Der Faktor gibt für jede befragte Person den Mittelwert ihrer Antworten zu den sechs Einstellungsvariablen an. Die durchschnittliche Einstellungsakzeptanz der Kursleitenden liegt bei 2,6 (1 = niedrige Einstellungsakzeptanz, 4 = hohe Einstellungsakzeptanz). Im Ergebnis zeigt die Häufigkeitsverteilung der Mittelwerte für alle Befragten eine breite Streuung (vgl. Abbildung 1). Daraus lässt sich schließen, dass die Einstellungsakzeptanz unter Kursleitenden sehr *heterogen* ist. Die Einstellungsakzeptanz ist außerdem *bimodal* verteilt und deutet damit an, dass das Thema Diagnostik unter Kursleitenden tendenziell polarisiert. Teilt man die Verteilung in zwei Hälften, so zeigt sich, dass 45 Prozent der befragten Kursleitenden eher niedrige Mittelwerte aufweisen ($M = 1,93$; $SD = 0,43$), also eine eher zurückhaltende Einstellung gegenüber Diagnostik haben, und 55 Prozent dem Thema Diagnostik eher zustimmend gegenüberstehen ($M = 3,19$; $SD = 0,38$).

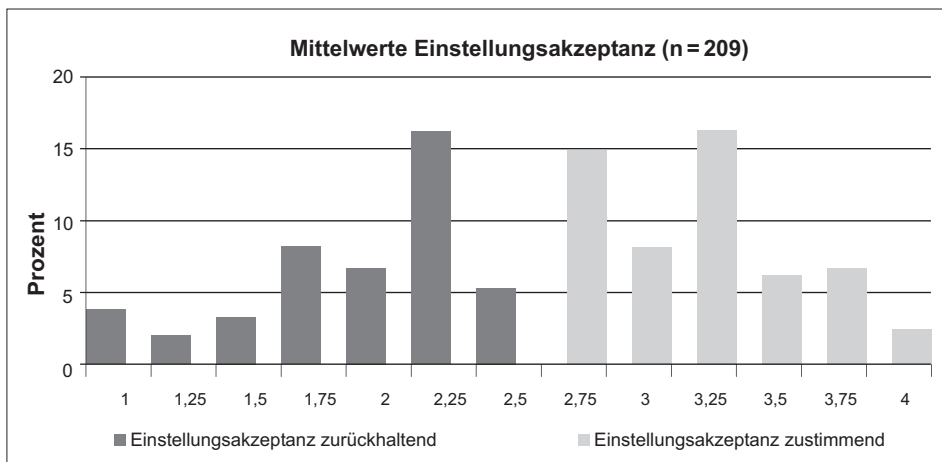


Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung der Einstellungsakzeptanz gegenüber Lernstandsdiagnostik

Neben der Einstellungsakzeptanz wurde aus den Befragungsergebnissen weiterhin für jede/-n Kursleitende/-n eine Diagnostikquote berechnet. Diese gibt an, mit wie vielen der Teilnehmenden im Frühjahrssemester 2009 eine Diagnostik durchgeführt wurde. Demnach geben 43 Prozent der Kursleitenden an, im laufenden Semester mit keinem ihrer Teilnehmenden eine Diagnostik gemacht zu haben. 26 Prozent der Kursleitenden führten mit einem Teil ihrer Teilnehmenden Diagnostik durch und

31 Prozent gaben an, dass sie planen dies mit all ihren Teilnehmenden zu tun oder bereits getan haben (vgl. Abbildung 2).

Zu dem überraschend hohen Anteil derjenigen Kursleitenden, die eine Null-Prozent-Diagnostikquote aufweisen, ist einschränkend anzumerken, dass möglicherweise ein Messfehler vorliegt. Dieser könnte darin begründet sein, dass bei einzelnen Kursleitenden trotz der dem Fragebogen vorangestellten Definition⁴ ein anderes Verständnis bezüglich des Begriffes Diagnostik vorgelegen haben könnte.

Die Annahme, dass das Thema Diagnostik innerhalb der Gruppe der Kursleitenden kontrovers betrachtet wird, wird durch den statistisch errechneten (mittleren) Zusammenhang zwischen der Einstellungsakzeptanz und dem Anteil geplanter bzw. durchgeführter Diagnostik ($r = 0,508$;) unterstützt (vgl. Grotluschen et al. 2010, S. 12). Kursleitende mit zurückhaltender Einstellungsakzeptanz planen bzw. führen mit signifikant ($p = ,000$) weniger Kursteilnehmenden Lernstandsdiagnostik durch (23,4%) als Kursleitende, deren Einstellungsakzeptanz zustimmend ist (57,6%).

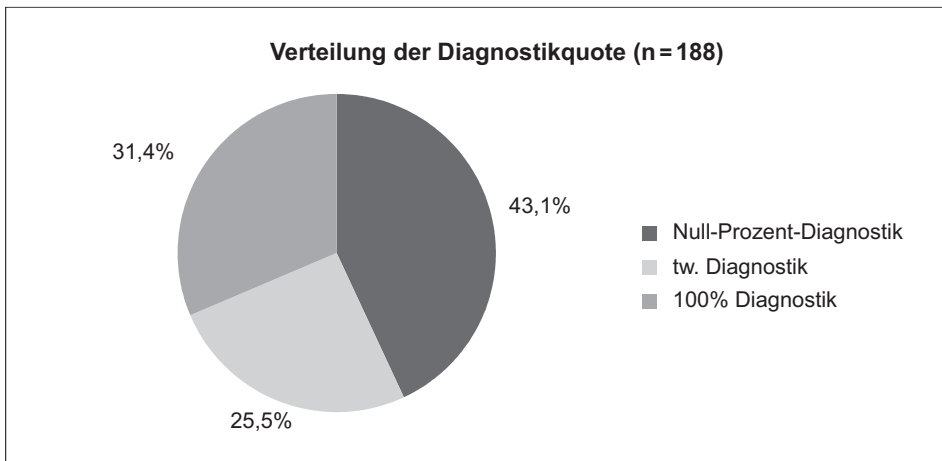


Abbildung 2: Verteilung der Diagnostikquote

Trotz der kontroversen Einstellungsakzeptanz und einer heterogenen Diagnosepraxis zeigen die Auswertungsergebnisse auch, dass die große Mehrheit der Kursleitenden eine Diagnostik, die der Förderung des individuellen Lernens dient, gegenüber einer selektiven Diagnostik bevorzugen. Es herrscht zum Beispiel überwiegend Einigkeit darüber, dass die Diagnoseergebnisse zur Anpassung des Lerninhaltes durch die/den Kursleitende/n (91 %) und zur Rückmeldung an die Teilnehmenden (87%) verwendet werden sollten. Einer Verwendung von Diagnoseergebnissen zur Berichterstattung an die ARGE stimmen dahingegen nur 26 Prozent zu. Eine Zertifizierung für die Teilnehmenden finden nur 37 Prozent der Kursleitenden wichtig. Die förderdiagnostische Position der Kursleitenden bezüglich der Verwendung und des Verbleibs diagnostischer Daten wird laut ihren Angaben teilweise umgesetzt. So antwor-

4 Die Definition lautete: Unter *Lernstandsdiagnostik* verstehen wir Ihr Vorgehen, das Sie anwenden, um die spezifischen Fördermöglichkeiten und das Niveau der Schriftsprachkompetenz der Teilnehmer/innen zu erkunden.

ten 25,5 Prozent der Kursleitenden, die selbst Diagnostik einsetzen ($n = 123$), dass die Ergebnisse beim Teilnehmenden verbleiben. Eine Weitergabe der Daten an Dritte erfolgt nur in 4,1 Prozent der Fälle. Mehrheitlich verbleiben die Daten der Diagnostik jedoch in der Volkshochschule (VHS) bzw. bei der Kursleitung selbst (75,6%). Möglicherweise hängt diese Praxis damit zusammen, dass es eine besondere Herausforderung darstellt, Teilnehmenden mit Schwierigkeiten im Lesen ein Dokument auszuhändigen, aus dem sie ihren Lernstand entnehmen können.⁵

Weitere Auswertungen deuten die Richtung des Handlungsbedarfs zur Erhöhung des Einsatzes von Diagnostik in der Praxis an. Zum einen geht eine Weiterbildungs- teilnahme mit einer höheren Diagnostikquote einher. Zum anderen sind die Kurs- leitenden, die keine Diagnostik einsetzen, überdurchschnittlich häufig freibe- ruflich oder auf Honorarbasis in der Alphabetisierung tätig, während unter den Kursleitenden, die mit all ihren Teilnehmenden Diagnostik machen, die hauptamt- lich Beschäftigten leicht überdurchschnittlich häufig vertreten sind (vgl. Bonna/ Nienkemper 2011b).

4. Subjektive Begründungen für Testakzeptanz – die qualitative Befragung von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten

Zur Akzeptanz von Diagnostik aus der Perspektive von Teilnehmenden lag bis- lang keine empirische Untersuchung vor. In einer frühen Teilnehmenden-Befragung in Lese- und Schreibkursen bestätigt die Mehrheit der Befragten, dass die Einstufungsberatung in der VHS als „ermutigend und informativ“ erlebt (56,5%) und das Gespräch als „in Ordnung“ empfunden wurde (85,7%) (Schladebach 2007, S. 144). Aus Selbsterfahrungsberichten ist aber auch zu entnehmen, dass testähnli- che Situationen bei Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten star- ke Angst auslösen können (vgl. Brigitte 2004; Fellmer 2009). Als Begründung für die Testangst wird oftmals angeführt, dass die Betroffenen sich in ihrer Biografie sehr häufig als defizitär erleben mussten und weiteren Testverfahren daher vermut- lich eher widerständig gegenüberstehen (vgl. Füssenich 2004).

Um zunächst explorativ mögliche Begründungen für die Akzeptanz oder Ablehnung von Diagnostik empirisch zu erheben, wurden 21 qualitative Leitfaden- interviews mit Erwachsenen geführt⁶, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und/ oder Schreiben haben. Mittels der Erhebung wurde das Ziel verfolgt, die subjektive Perspektive auf das diagnostische Geschehen nachzuvollziehen. Es ist nicht da- von auszugehen, dass die theoretisch dichotome Trennung von selektiver Diagnostik und Förderdiagnostik aus subjektiver Sicht ebenso trennscharf getroffen wird. Denn aus subjektiver Perspektive ist auch ein förderdiagnostisches Verfahren zunächst eine Leistungsfeststellung (vgl. Nienkemper in diesem Band). Daher war es notwendig,

5 Einen Rückmeldebogen zur Schreibfähigkeit hat zum Beispiel das lea.-Projekt vorgelegt: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2011/02/Entwicklungsbogen-f%C3%BCr-Lernende.pdf>, zuletzt abgerufen am 19.01.2015.

6 Elf dieser Interviews wurden von den Projektpartnerinnen des Vorhabens E.DI-regional, unter Leitung von Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff der TU Chemnitz, erhoben. Es fand darüber hi- naus eine kommunikative Validierung des Datenmaterials mit den Kolleginnen statt.

den Begriff der pädagogischen Diagnostik aufzuweichen und allgemein von den im Alltagsgebrauch gängigeren Begriffen der Test- und Prüfungssituationen zu sprechen. Die Gesprächspartner/inn/en wurden daher gebeten, frei von ihren Erfahrungen mit jeglicher Art von Test- und Prüfungssituationen zu berichten. Um möglichst dichte Situationsbeschreibungen zu erhalten, wurden ergänzende Nachfragen gestellt. Für die Analyse der Daten wurden die forschungspraktischen Hinweise der *Grounded Theory* zum offenen Codieren herangezogen (Strauss/Corbin 1996). Im Codierprozess wurden kontextuell relevante Konzepte markiert und durch systematisches Vergleichen voneinander differenziert beschrieben. Anschließend wurden ähnliche Konzepte zu Kategorien gruppiert und wiederum trennscharf beschrieben. Als Essenz der Analyse ergab sich für die Fragestellung nach der Akzeptanz von Diagnostik ein Kategorienbaum, der subjektive Begründungen für die Akzeptanz von Tests in drei Hauptkategorien zusammenfasst:

- Relevanz,
- Vertrauen,
- Erfolgswahrscheinlichkeit.

Das Ausmaß an Akzeptanz, welches eine Person einer Diagnostik entgegenbringt, ergibt sich immer aus der individuellen Kombination mehrerer, bewusster und unbewusster sowie im Interview artikulierter und nicht artikulierter Begründungen. Diese Gründe für Akzeptanz werden, wie oben bereits erwähnt, auf der Einstellungsebene, der Wert- und Zielebene und auf der handlungspraktischen Ebene gebildet (Lucke 1995, S. 125f.). Die im Prozess des offenen Codierens gewonnenen Begründungen lassen sich als Spektrum von möglichen Begründungen auf allen drei Akzeptanzebenen verstehen. Wir gehen davon aus, dass die erhobenen Begründungen für Testakzeptanz ebenso als Begründungen für die Akzeptanz oder Ablehnung von diagnostischen Verfahren zum Tragen kommen können, da es jeweils zunächst darum geht, zu einer Leistung aufgefordert zu sein, die auch beobachtbar ist. Im Folgenden werden die in den Hauptkategorien zusammengefassten Begründungen ausgeführt:

In der Kategorie *Relevanz* werden Begründungen zusammengefasst, die sich darauf beziehen, dass eine Person einen Test akzeptiert, weil sie mit diesem Test oder in Folge des Tests ein subjektiv relevantes Ziel erreichen kann. In den Unter-codes dieser Kategorie findet sich zum Beispiel das Phänomen, dass eine Person mittels eines Tests eine Berechtigung erwerben möchte, zum Beispiel einen Führerschein oder einen Arbeitsvertrag. Schwierigkeiten im Lesen und/oder Schreiben stellen dabei eine besondere Hürde dar, werden aber zum Erreichen des gewünschten Ziels überwunden. Es kann darüber hinaus auch in dem Testverfahren selbst eine subjektive Relevanz erkannt werden. Hier ist einerseits denkbar, dass der Test als Instrument der Lernerfolgskontrolle akzeptiert wird. Andererseits ist denkbar, dass der Test als förderdiagnostisches Instrument akzeptiert wird, weil der erhobene Lernstand als Ausgangspunkt für weitere Förderangebote dient.

Weitere Begründungen für Testakzeptanz wurden in der Kategorie *Vertrauen* zusammengefasst. Sie beziehen sich auf die subjektive Wahrnehmung der Testsituation und der beteiligten Personen. Bei begründetem Vertrauen verlässt sich die diagnostizierte Person darauf, dass die eigenen Interessen gewahrt werden. Vertraut eine Person einer Diagnostik, so sieht sie trotz der Aufforderung Lesen oder Schreiben

zu müssen, keinen Anlass dazu gegeben, die eigenen Schwächen zu verheimlichen. Dazu gehört zum Beispiel ein Umfeld, in dem der/die Einzelne nicht erwartet, für Fehler stigmatisiert zu werden. Weiterhin kann eine Diagnostik subjektiv akzeptabel erscheinen, weil Unterstützung zur Verfügung gestellt wird und im Anschluss an die Diagnostik eine stärkenorientierte Rückmeldung gegeben wird. Auch die Transparenz der diagnostischen Situation (Zu welchem Zweck wird sie durchgeführt? Was geschieht mit den Ergebnissen?) kann sich als ausschlaggebend für die Akzeptanz erweisen.

Die Kategorie *Erfolgswahrscheinlichkeit* fasst Begründungen zusammen, die sich darauf beziehen, dass die Diskrepanz zwischen erwarteter Leistungsanforderung und selbsteingeschätztem Leistungsniveau nicht als zu groß erlebt wird. Eine Überforderung durch zu schwierige Aufgaben sowie großer Zeitdruck können daher die Testablehnung begründen. Aber auch Unterforderung wird negativ bewertet, denn sie kann dazu führen, dass die Teilnehmenden sich nicht mehr ernst genommen fühlen.

5. Diagnostik im Lernprozess – die quantitative Teilnehmenden-Befragung

Der Fokus des Projektes ist die Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen. Um einen Eindruck davon zu bekommen, inwiefern die Akzeptanz für Lese- und Schreibtests unter aktiv lernenden Analphabet/inn/en verbreitet ist, wurde eine quantitative Befragung von VHS-Kursteilnehmenden durchgeführt. Dazu wurden vier Fragenblöcke in die dritte Befragungswelle des AlphaPanels integriert. Das AlphaPanel ist eine Längsschnitterhebung, welche die Lebenssituation von Kursteilnehmenden an Alphabetisierungskursen in Volkshochschulen in drei Erhebungswellen untersucht (Rosenblatt/Bilger 2011). Es wurden standardisierte, mündlich-persönliche Interviews⁷ durchgeführt. In der dritten Befragungswelle wurden 332 Teilnehmende von Lese- und Schreibkursen befragt. Für die Akzeptanzstudie wurden elf einzelne Statements hinzugefügt, denen die Befragten zustimmen oder nicht zustimmen konnten.

Bei der Entwicklung der Interviewfragen wurden die aus den qualitativen Interviews empirisch generierten Hauptkategorien (Relevanz, Vertrauen, Erfolgswahrscheinlichkeit) berücksichtigt. In dieser kurzen quantitativen Befragung war es allerdings nicht möglich, diese theoretisch komplexen Kategorien jeweils als einzelnes, empirisch gesichertes Konstrukt (wofür jeweils 7 bis 10 Items nötig gewesen wären) zu operationalisieren. Die interne Konsistenz der drei Skalen aus je drei bzw. zwei Items wurde im Nachhinein versuchsweise berechnet, allerdings sind die Werte erwartungsgemäß niedrig (Cronbachs Alpha liegt jeweils zwischen 0,433 und 0,479). Das Ziel der Erhebung war es vielmehr, die Bedeutsamkeit einzelner, im qualitativen Material prägnant auftretender, subjektiver Begründungen für Testakzeptanz in der Breite zu erheben. Um den Zusammenhang der einzelnen Begründungen zu den

7 Das ressourcenaufwändige Verfahren hat den Vorteil, dass die Teilnahme keine Schriftsprachkompetenz erfordert. Die Erhebung wurde mit Hilfe des bundesweiten Interviewer/innen-Stabs von TNS Infratest durchgeführt. Die Antworten wurden mittels CAPI-Technik (*computer-assisted personal interviews*) direkt erfasst (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011).

durch qualitatives Vorgehen entwickelten Hauptkategorien in aller Vorsicht darzustellen, sind die Einzelstatements im Folgenden der jeweiligen Überschrift (Relevanz, Vertrauen, Erfolgswahrscheinlichkeit) zugeordnet.

Darüber hinaus sollte mittels der quantitativen Teilnehmenden-Befragung vergleichend und explorativ erhoben werden, welcher der drei Hauptbegründungen für Testakzeptanz tendenziell am häufigsten zugestimmt wird. Die zusammengefassten Begründungen für Testakzeptanz (Relevanz, Vertrauen, Erfolgswahrscheinlichkeit) wurden daher vereinfacht als einzelne Merkmale operationalisiert (vgl. Abbildung 3).

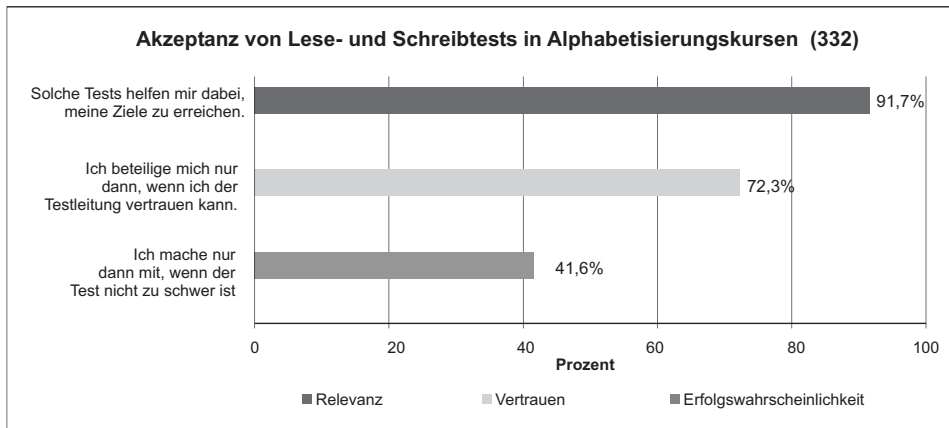


Abbildung 3: Zustimmung zu den Gründen für Testakzeptanz

Die Ergebnisse der Erhebung zeigen, dass die subjektive Relevanz eines Lese- und Schreibtests im Vergleich die häufigste Begründung für Testakzeptanz ist. Fast 92 Prozent der Befragten stimmen folgender Aussage zu: „Lese- und Schreibtests in Alphabetisierungskursen helfen mir dabei, meine Ziele zu erreichen.“ Das Vertrauen, welches in diesem Fall auf das Verhältnis zur Testleitung bezogen wurde, spielt ebenfalls eine wichtige Rolle für die Testakzeptanz. 72 Prozent der Befragten beteiligen sich nur dann an einem Lese- und Schreibtest, wenn sie der Testleitung vertrauen können. Die Erfolgswahrscheinlichkeit wird dahingegen nicht so häufig als Grund für Testakzeptanz angegeben. Dennoch ist sie immer noch für fast 42 Prozent der Befragten ein ausschlaggebendes Kriterium für die Testteilnahme.

Festzuhalten ist, dass es sich bei diesen Antworten um Stellungnahmen zum Einsatz von Lese- und Schreibtests in Alphabetisierungskursen handelt. Die Zustimmung zu den einzelnen Begründungszusammenhängen wäre sicherlich anders verteilt, wenn es zum Beispiel um eine Lese- und Schreibdiagnostik in einem anderen sozialen Zusammenhang ginge.

Aus den drei qualitativ entwickelten Kategorien (Relevanz, Vertrauen, Erfolgswahrscheinlichkeit) wurden je besonders prägnante, subjektive Begründungen für Testakzeptanz ausgewählt und einzeln detaillierter erfragt.

Bezüglich der Kategorie *Relevanz* wurde weiter eingegrenzt, welche Ziele die Kursteilnehmenden mittels eines Lese- und Schreibtests erreichen wollen. Die Auswertung zeigt, dass die subjektive Relevanz von Diagnostik in fast allen Fällen direkt mit dem eigenen Lernprozess verknüpft ist (vgl. Abbildung 4). Knapp

96 Prozent der Befragten stimmen folgender Aussage zu: „Bei einem Test möchte ich erfahren, ob ich mich verbessert habe.“ Fast 94 Prozent geben an, dass der Test für die Kursleitung wichtig ist, damit diese einen Eindruck über die Lernfortschritte erhält. Das Motiv der eigenen Lernerfolgskontrolle ist im Vergleich mit den Gründen, die Teilnehmende für ihren Kursbesuch anführen, sehr gut nachvollziehbar. 90 Prozent der in Welle 1 Befragten gab an, sich durch den Kurs die eigene Lernfähigkeit beweisen zu wollen (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 46).

Einer über die Förderung des eigenen Lernens im Kurs hinausreichenden Relevanz von Diagnostik in Form einer Zertifizierung wird von 44 Prozent der Befragten zugestimmt. Diese Priorisierung einer lernförderlichen Diagnostik gegenüber einer rein fremdbeurteilenden und sozial vergleichenden Diagnostik ließ sich bereits in den Ergebnissen der Kursleitenden-Befragung konstatieren. Unter Kursleitenden wird die Zertifizierung überwiegend abgelehnt, während die Rückmeldung an die Teilnehmenden und die Anpassung des Lernangebotes aus ihrer mehrheitlichen Sicht wichtige Ziele von Diagnostik in der Alphabetisierung sind (siehe oben). Dennoch sind 44 Prozent, für die ein Zertifikat wichtig ist, ein nennenswerter Anteil innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden. Aus dem Datenmaterial lassen sich kaum soziodemographische Gemeinsamkeiten dieser Personen beschreiben. Unter Teilzeit-Beschäftigten ist der Anteil derjenigen, die ein Zertifikat wichtig finden, mit 51 Prozent überdurchschnittlich hoch. Wie zu erwarten, sind es unter Rentner/innen und Pensionär/innen im Vergleich deutlich weniger, denen ein Zertifikat wichtig ist (31 %).

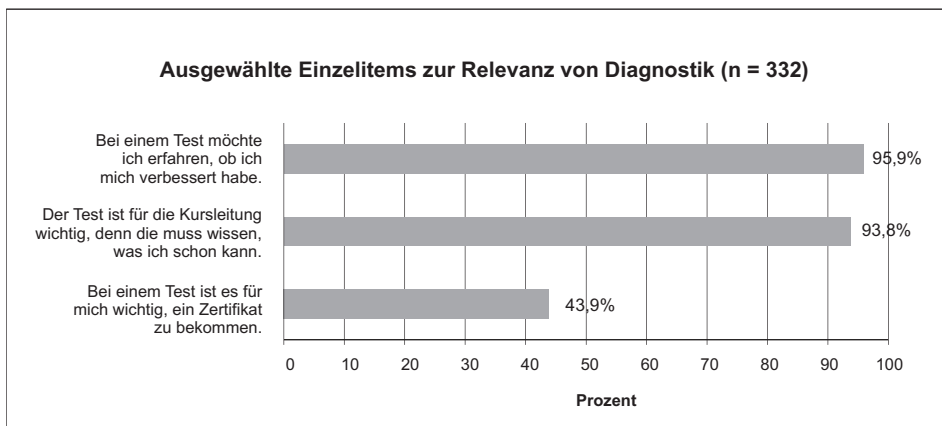


Abbildung 4: Relevanz von Diagnostik

Auch zu der im qualitativen Material breitgefächerten Kategorie *Vertrauen* ließ sich im Rahmen dieser Erhebung kein komplexes, empirisches Konstrukt erstellen. Forschungspraktisch umgesetzt wurde daher eine Frage nach dem Ort, an dem eine Person bereit ist, sich vertrauensvoll auf eine Diagnostik einzulassen. Die Auswertung der Antworten zeigt (vgl. Abbildung 5): Die VHS genießt in Bezug auf Diagnostik das Vertrauen quasi aller Kursteilnehmenden (98%). Damit lässt die VHS andere potenzielle Teststätten weit hinter sich. Nur 39 Prozent sagen, sie würden am Arbeitsplatz an einem Lese- und Schreibtest teilnehmen.

Nach weiterer Analyse der qualitativen Interviews lässt sich nachvollziehen, weshalb eine Diagnostik am Arbeitsplatz von funktionalen Analphabet/inn/en überwiegend abgelehnt wird. Die Angst vor Entdeckung und der darauf potenziell folgenden Stigmatisierung potenziert sich im Angesicht einer Lese- und Schreibdiagnostik, wenn bewährte Handlungsstrategien nicht mehr wirksam eingesetzt werden können (vgl. Nienkemper in diesem Band). Ein Test kann nicht delegiert werden und ein Täuschungsversuch wird meist mit Sanktionen geahndet. In den qualitativen Interviews berichten Betroffene, dass sie aufgrund mangelnder Fähigkeiten ihre Arbeitsstelle verloren haben. Es lässt sich daher festhalten, dass eine Lese- und Schreibdiagnostik am Arbeitsplatz sowohl sozial als auch finanziell als bedrohlich erlebt wird. Die mehrheitliche Ablehnung des Arbeitsplatzes als Teststätte ist demnach subjektiv logisch. Unter den Befragten lässt sich beobachten, dass die Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung erwerbstätig sind, leicht überdurchschnittlich häufig einem Test am Arbeitsplatz zustimmen (43 %). Dieser Zusammenhang ist jedoch nicht signifikant. Differenziert nach Art der Erwerbstätigkeit zeigt sich, dass die Teilzeit-Beschäftigten im Vergleich überdurchschnittlich häufig bereit sind, an einem Test am Arbeitsplatz teilzunehmen (46,4 %).

Noch geringer ist die Bereitschaft aller Teilnehmenden, bei der Agentur für Arbeit bzw. ARGE (Jobcenter) an einem Lese- und Schreibtest teilzunehmen (33 %). Hier ist wiederum die Akzeptanz der Gruppe am größten, die mit der Institution aktuell in Kontakt stehen. Jedoch besteht auch zwischen diesen beiden Variablen kein statistisch signifikanter Zusammenhang. 44,4 Prozent der arbeitslosen Kursteilnehmenden würden sich bei der Arbeitsverwaltung testen lassen. Interessant ist, dass auch in der Gruppe der Teilzeit-Beschäftigten überdurchschnittlich viele dazu bereit wären (40 %). Es ließe sich demnach vorsichtig schlussfolgern, dass Tests eher in den Institutionen akzeptiert werden, in denen die Person bereits mit den Testleitenden und dem Setting vertraut ist. Die in der Gesamtgruppe überwiegende Ablehnung der Agentur oder ARGE als Teststätte erklärt sich vermutlich zu einem gewissen Teil ebenfalls aus der Angst vor Entdeckung und sozialer Ausgrenzung. Aufgrund des schriftlichen Antragsverfahrens und der angebotenen Maßnahmen geraten einige Interviewpartner/inn/en in die Zwangssituation, ihre Schwächen (zumindest teilweise) eingestehen zu müssen. Ein Lese- und Schreibtest würde Fähigkeiten und Schwächen detailliert offenlegen und den Handlungsspielraum bezüglich der Entscheidung für oder gegen ein Outing weiter einschränken (vgl. Nienkemper/Bonna 2010). Die mehrheitliche Ablehnung einer Diagnostik bei der Agentur für Arbeit oder der ARGE könnte weiterhin in der Befürchtung begründet sein, aufgrund des Testergebnisses Einschränkungen in den angebotenen Fördermaßnahmen zu erfahren.

Aus den angeführten Ablehnungsgründen wird deutlich, dass vermutlich die Mehrheit der Befragten davon ausgeht, dass die Teilnahme an einem Lese- und Schreibtest bei der Agentur oder der ARGE sich nicht als förderlich für ihr eigenes Lernen erweisen würde. Diese Teststätte erfährt daher im Vergleich mit der etablierten Bildungsinstitution VHS eine starke Ablehnung der Kursteilnehmenden.

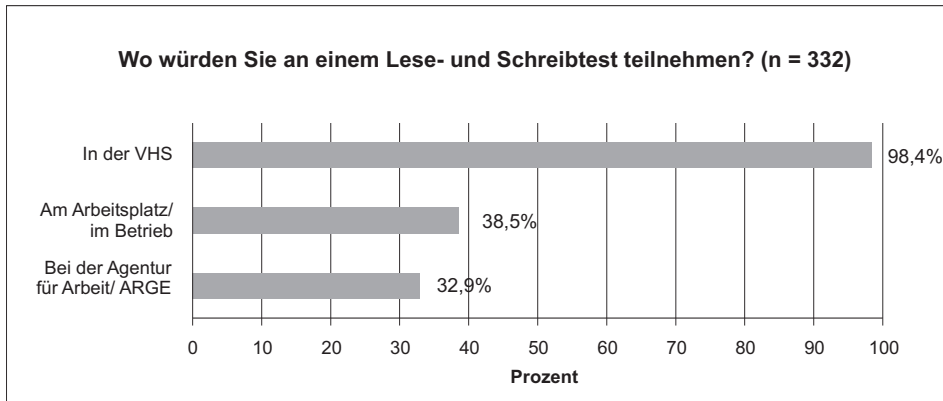


Abbildung 5: Akzeptanz von testenden Institutionen

Um Aufschluss darüber zu erlangen, in welchem Ausmaß *Erfolgswahrscheinlichkeit* eine Rolle für Testakzeptanz spielt, wurde zunächst die subjektive Einschätzung der Förderlichkeit von Tests erfragt, deren Anforderungsniveau den eigenen Lernstand überträgt. Es zeigt sich, dass die Teilnehmenden auch schwierige Tests akzeptieren. Knapp 90 Prozent stimmen folgender Aussage zu: „Ein Test kann auch dann hilfreich sein, wenn ich viele Fehler mache.“ Trotz der insgesamt hohen Zustimmung gibt es eine Gruppe unter den Befragten, deren Bereitschaft zu einer Testteilnahme davon abhängt, ob sie die meisten Aufgaben richtig lösen können (37%) (vgl. Abbildung 6).

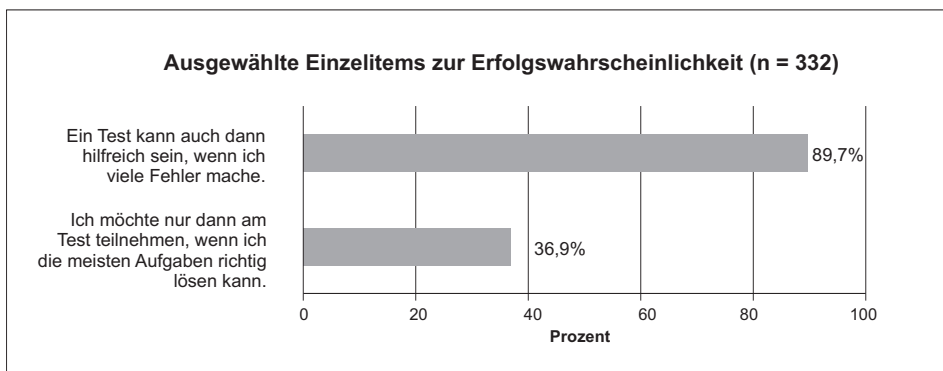


Abbildung 6: Erfolgswahrscheinlichkeit als Begründung für Testakzeptanz

Eine Zusammenhangsberechnung zwischen der Einschätzung „Ein Test kann auch dann hilfreich sein, wenn ich viele Fehler mache.“ und einer weiteren Variablen aus dem AlphaPanel⁸ zeigt, dass von den Personen, die auch schwierige Tests als nützlich einschätzen, 66 Prozent selbst schon Erfahrung mit Förderdiagnostik haben. Dahingegen hatten 66,7 Prozent von denen, die schwierige Tests nicht nütz-

8 Die zugehörige Frage sollte mit ja oder nein beantwortet werden. Sie lautet: „Hat die Kursleiterin oder der Kursleiter Ihnen am Ende des Kurses in einem persönlichen Gespräch erläutert, wie Ihre Lernfortschritte sind und wo Sie noch Bedarf für weiteres Lernen haben?“

lich finden, kein förderdiagnostisches Gespräch. Die Einschätzung, dass Fehler hilfreich sein können, geht demnach mit einer selbst erfahrenen, förderdiagnostischen Rückmeldung einher. Der Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen ist sehr schwach mit einem Phi-Koeffizienten von 0,186, bei hoher Signifikanz ($p < 0,001$). Es lässt sich demnach vorsichtig annehmen, dass förderdiagnostische Beratungsgespräche die Akzeptanz der Teilnehmenden für schwierige Tests erhöhen.

Es lässt sich festhalten, dass die Fehlertoleranz auf der Einstellungsebene bei fast allen Teilnehmenden gegeben ist. Diese Einstellung tritt besonders häufig bei denjenigen auf, die bereits Erfahrung mit förderdiagnostischen Gesprächen in der Volkshochschule haben. Trotzdem gibt es eine Teilgruppe (37%) unter den Teilnehmenden, für die die selbsteingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit in Bezug auf einen Test ausschlaggebend für ihre Handlungsbereitschaft ist.

6. Zusammenfassung – Standards für eine erwachsenengerechte Diagnostik

Während die Themen Diagnostik und Zertifizierung in der Grundbildung zuvor eher zurückhaltend diskutiert wurden (vgl. Grotluschen/Bonna 2007), so ist der Zeitpunkt, potenzielle Chancen und Risiken eines Zertifizierungswesens für die Alphabetisierung zukünftig verstärkt zu diskutieren und erwachsenengerechte Rahmenbedingungen für den Einsatz von Diagnostik zu vereinbaren, spätestens jetzt gekommen. Denn als Ergebnis des Projekts „Kurskonzept und Rahmencurriculum für die abschlussorientierte Grundbildung“ des Deutschen Volkshochschulverbandes wurden nun unter anderem abschlussorientierte Tests für die Alphabetisierung/Grundbildung vorgelegt (vgl. Lauppe/Neumann 2014). Grundlage für diese Tests sind die im Projekt lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften entwickelten Alpha-Levels (vgl. Heinemann 2011), welche vor allem durch die Publikation der leo. – Level-One Studie im Feld bekannt geworden sind (vgl. Grotluschen/Riekman 2012).

Im Praxisfeld wurde die lernprozessbegleitende „lea.-Förderdiagnostik“ gut angenommen (vgl. Zimmer/Dessinger 2012). Die flächendeckende Einführung von standardisierten, selektiven Tests wird von den Expertinnen im Praxisfeld aktuell jedoch eher kritisch kommentiert. Die größte Gefahr wird darin gesehen, dass abschlussorientierte Tests instrumentalisiert werden könnten, um die Finanzierung der Kursteilnahme zu reglementieren. Weiterhin wird befürchtet, dass bei Einführung einer Verpflichtung zum Test sowie den dann vermutlich unvermeidbar auftretenden, wiederholten Defiziterfahrungen der Erwachsenen, die individuellen Lernprozesse empfindlich gestört werden (vgl. Kölln-Prisner/Schladebach 2014).

Die Akzeptanzstudie lieferte Daten, welche eine Grundlage für die Diskussion um eine erwachsenengerechte Diagnostik in der Alphabetisierung und Grundbildung bieten. Anhand der empirischen Befunde haben wir Empfehlungen für erwachsenengerechte Standards für das diagnostische Setting in der Alphabetisierung und Grundbildung verfasst. Diese stellen wir abschließend in diesem Beitrag vor:

1. Anpassung des Lernangebotes

Diagnostik in der Alphabetisierung/Grundbildung dient der Förderung des individuellen Lernprozesses. Daher sollten Diagnoseergebnisse zur Anpassung des Lernangebotes verwendet werden. Diagnostische Verfahren, die eine Selektion zur Folge haben, sind abzulehnen, soweit es sich bei der Selektion um eine Beschränkung der Lernmöglichkeiten handelt. Die Auswahl des richtigen Kurses nach einer Eingangsdiagnostik dient letztendlich dazu, den Teilnehmenden ein passendes Kursangebot bieten zu können, und ist daher als lernförderlich zu bewerten. Teilnehmende und Lehrende sollten sich die getroffenen Vereinbarungen (nächster Lernziele) immer vergegenwärtigen.

2. Individuelle Bezugsnorm, Lernprozessorientierung

In einer Förderdiagnostik werden die Ergebnisse mit den Leistungen der/des Teilnehmenden zu einem früheren Zeitpunkt verglichen und nicht mit den Ergebnissen einer sozialen Vergleichsgruppe. Die Diagnoseergebnisse dienen dazu, die Entwicklung im Lernprozess sichtbar zu machen und nicht den Status des Lernstandes zu einem Zeitpunkt zu erheben.

3. Verbesserte Selbsteinschätzung durch eine ressourcenorientierte Rückmeldung

Förderdiagnostik in der Alphabetisierung und Grundbildung dient dazu, dass die Teilnehmenden sich als kompetent erleben und lernen, eigene Fähigkeiten und Ressourcen besser einzuschätzen. Daher ist es notwendig, den Diagnostizierten ihre Ergebnisse in verständlicher Weise zurückzumelden. Es ist zu empfehlen, die Rückmeldung in einem Einzelgespräch durchzuführen. Der diagnostizierten Person soll ein stärkenorientiertes Feedback gegeben werden, auf dessen Basis gemeinsam individuelle und anschlussfähige Lernziele formuliert werden können.

4. Datenhoheit

Die Ergebnisse einer Diagnostik sollten der Anpassung des Lernangebotes und der Rückmeldung an die Teilnehmenden dienen. Um die Teilnehmenden darin zu bestärken, die Verantwortung für ihren Lernprozess mit zu tragen und um transparent vorzugehen, ist es zu befürworten, dass die Teilnehmenden selbst ihre Ergebnisse verwahren. Bislang verwahrt nur ein Viertel der Teilnehmenden die Daten selbst (25%). Der Verbleib der Daten bei der Kursleitung, der Volkshochschule oder bei Geldgebern ist in geeigneter Weise durch die diagnostizierte Person zu autorisieren.

5. Situative Transparenz

Die Teilnehmenden sind rechtzeitig über die Rahmenbedingungen der Diagnostik zu informieren. Das bedeutet, dass vorab das Ziel, der Ablauf, die Beurteilungskriterien sowie die Konsequenzen der Diagnostik transparent gemacht werden. Auch der Verbleib der Ergebnisse sollte vorab partizipativ geklärt werden.

6. Inhaltliche Transparenz

Die Teilnehmenden sind über die inhaltlichen Anforderungen der Diagnostik rechtzeitig vorab zu informieren.

7. Mittlere Aufgabenschwierigkeit

Die Diagnostik sollte eine mittlere Aufgabenschwierigkeit für die diagnostizierte Person haben, um sie weder zu überfordern noch sie zu unterfordern.

8. Qualifiziertes Personal

Das pädagogische Personal im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung sollte fachdidaktisch geschult sein, um Förderdiagnostik durchführen zu können. Kursleitende müssen in der Lage sein, den zum derzeitigen Lese- oder Schreibniveau passenden Test auszuwählen (adaptives Testen), diesen Test anzuleiten, die Ergebnisse zu interpretieren sowie die passenden Fördermaßnahmen abzuleiten.

9. Erwachsenengerechte Testatmosphäre

Diagnostik sollte in einer angenehmen Atmosphäre durchgeführt werden. Die möglicherweise emotional belastende Anforderung, die eigene Leistung zeigen zu müssen, wird aufgelockert, indem eine positive Fehlerkultur kommuniziert („nur aus Fehlern lernt man“) und hervorgehoben wird, was bereits beherrscht wird. Die Aufgaben sollten ohne Zeitdruck bearbeitet werden können und ein maximaler Zeitrahmen gesetzt werden (entsprechend der Konzentrationsfähigkeit). Die Aufgaben sollten von der diagnostizierenden Person angeleitet werden. Diese sollte zur Unterstützung bei der Bearbeitung auf Abruf zur Verfügung stehen und eine empathische Haltung zeigen, so dass unter „Vertrauten“ getestet wird und keine Stigmatisierung droht (entweder im 4-Augen-Prinzip oder in einer solidarischen, bzw. nicht konkurrenzorientiert agierenden Gruppe von Teilnehmenden). Eine angenehme Raumgestaltung (zum Beispiel eine kommunikative Anordnung der Tische) rundet eine vertrauensvolle Testatmosphäre ab.

10. Zertifizierung

Zertifizierung hat bislang keine Priorität in der Alphabetisierung und Grundbildung. Dennoch kann die Anerkennung durch ein Zertifikat subjektiv relevant erscheinen und den Lernanlass begründen. Eine Zertifizierung sollte nicht als Verpflichtung vorgesehen werden. Aber die Teilnehmenden sollten berechtigt sein, eine solche zu erhalten.

11. Schriftbild und Lebens- und Arbeitsweltbezug der Aufgaben

Die Instrumente sind für die Zielgruppe gestaltet. Sie verwenden ein Schriftbild, das für Teilnehmende gut lesbar ist, und sie weisen einen Bezug zur Lebens- und Arbeitswelt der erwachsenen Teilnehmenden auf.

12. Verwendung von Selbstbeurteilungsbögen

Selbstbeurteilungsbögen sind ein konkretes Instrument, mit dem die Forderung nach einer verbesserten Selbsteinschätzung (Standard 3) verfolgt werden kann. Ihr Einsatz erweist sich als förderlich für den individuellen Lernprozess, da sie für den Dialog zwischen Lehrenden und Teilnehmenden eine Grundlage bieten.

Diese zwölf empfohlenen Standards dienen als Orientierung und Diskussionsgrundlage für die Wissenschaft und Praxis. Die Standards gelten für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung und damit für eine Diagnostik, die der Förderung des Lernens Erwachsener dient (Förderdiagnostik). Jedes diagnostische Verfahren, das Berechtigungen oder Beschränkungen zur Folge hat (selektive Diagnostik), muss anderen Standards genügen (zum Beispiel Umgang mit Täuschungsversuchen). Die Standards treffen Aussagen über das diagnostische Setting. Sie enthalten keine Hinweise zur Güte diagnostischer Instrumente. Bei den Standards handelt es sich um eine empirisch begründete Auswahl der drei Erhebungsteile der Akzeptanzstudie. Für eine erwachsenengerechte Diagnostik sind weitere Standards zu befürworten, deren Geltung bislang nicht empirisch begründet werden kann (Freiwilligkeit, Partizipation, Gender Mainstreaming, Managing Diversity).

7. Literatur

- Bonna, Franziska; Nienkemper, Barbara (2011a): Diagnostik nicht ohne Kursleiter/innen. Begründungen, Konzeption und erste Ergebnisse einer Befragung an Volkshochschulen. In: Egloff, Birte; Grotlüschen, Anke (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 7), S. 35–52.
- Bonna, Franziska; Nienkemper, Barbara (2011b): Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen – gibt es die noch? Zum Professionalisierungsbedarf von Volkshochschulkursleitenden in der Alphabetisierung am Beispiel des Einsatzes von Lernstandsdiagnostik. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (2), S. 127–149.
- Brigitte (2004): Mein erstes Beratungsgespräch bei der Volkshochschule. In: *Alfa-Forum* 17 (56), S. 19–22.
- Dluzak, Claudia; Heinemann, Alisha M. B.; Grotlüschen, Anke (2009): Vorschlag für neue „Alpha-Levels“. Mehr untere Sprossen für die Leiter. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 16 (1), S. 34–36.
- Fellmer, Tim-Thilo (2009): Angst!!! Wie lange noch? In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. und Joachim Bothe (Hrsg.): *Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven*. Münster: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 3), S. 110–113.
- Füssenich, Iris (2004): Diagnostik – nicht schon wieder, oder? In: *Alfa-Forum* 17 (56), S. 10–11.
- Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska (2007): Zertifizierung und Leistungsmessung in der Grundbildung: Forschungsstand und Desiderata. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 57 (4), S. 328–336.
- Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska (2008): *Teaching, Learning and Assessment for Adults – Improving Foundation Skills*. German-Language Literature Review. Hrsg.

- v. OECD/CERI. Paris. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/28/30/40046802.pdf>, zuletzt geprüft am 19.01.2015.
- Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska; Nienkemper, Barbara (2010): Handout: Aufbau und Ergebnisse der Kursleiter/innen-Befragung. zum Forschungsforum auf dem DGfE-Kongress am 17. März 2010 in Mainz. Hamburg. Online verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/2010/06/16/akzeptanz-von-diagnostik-in-der-alphabetisierung-%E2%80%93-kursleiterinnen-befragung-abgeschlossen/>, zuletzt geprüft am 19.01.2015.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann (10). Online verfügbar unter <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2775Volltext.pdf>, zuletzt geprüft am 19.01.2015.
- Heinemann, Alisha M. B. (2011): Alpha-Level, lea-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Grotlüschen, Anke; Kretschmann, Rudolf; Quante-Brandt, Eva; Wolf, Karsten D. (Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 6), S. 86–107.
- Köln-Prisner, Heike; Schladebach, Almut (2014): Drum prüfe, wer sich ewig bildet ... Tests und Prüfungen in der Alphabetisierung: Sind sie wirklich notwendig? In: Alfa-Forum 26 (86), S. 12–15.
- Lauppe, Louise; Neumann, Peter (2014): Wer hat Angst vorm Test? Diagnoseinstrumente „Basis Schreiben und Lesen“ und „Basis Rechnen“. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung 26 (86), S. 9–11.
- Looney, Janet W. (Hrsg.) (2008): Teaching, learning and assessment for adults. Improving foundation skills. Paris: OECD. Online verfügbar unter <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9608011e.pdf?expires=1421659104&id=id&accname=ocid49017929&checksum=376B6585385F1AFB522A85ED69C05C63>, zuletzt geprüft am 19.01.2015.
- Lucke, Doris (1995): Akzeptanz. Legitimität in der „Abstimmungsgesellschaft“. Univ., Habil.-Schr.-Bonn. Opladen: Leske und Budrich.
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Alphabet/innen. In: Der pädagogische Blick (4), S. 212–220.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hrsg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf>, zuletzt geprüft am 19.01.2015.
- Schladebach, Almut (2007): Ein rotes Tuch: Formulare und Fragebögen! Auswertung der Teilnehmerbefragung im 2. Semester 2004 in Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule. In: Anke Grotlüschen und Andrea Linde (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster: Waxmann, S. 140–146.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl., 1996. Weinheim: Beltz.
- Zimper, Diana; Dessinger, Yvonne (2012): Erwachsenengerechte Förderdiagnostik als Grundlage für Lernbegleitung. In: Joachim Ludwig (Hrsg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 41–60.

Abschnitt II: Grundlagenforschung

Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar vertrauten Lerntheorie

Anke Grotluschen

Abstract

Der Beitrag greift die Diskurslinien relevanter deutscher und internationaler Lerntheorien auf und prüft zunächst verschiedene Kritiklinien hinsichtlich der Subjektwissenschaft. Diese beziehen sich vorrangig auf das Alter der Originalpublikationen, zudem auf den Subjektbegriff, die Frage von Leiblichkeit, Emotion und Gewohnheit, auf die Relevanz inzidentellen Lernens sowie auf die Forschungsmethodologie des Mitforschens. Anschluss- und Abgrenzungsbewegungen zu konkurrierenden Theoriesystemen kommen ebenso zur Sprache wie die Sammlungs- und Bündelungsversuche der Weiterentwicklungen und Verzweigungen der Theoriefamilie. Weiterhin werden jüngere Forschungsergebnisse herangezogen, die das Kategoriensystem der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie erweitern und differenzieren. Diese Spurensuche und Interpretationsarbeit generieren zusammen genommen eine neo-subjektwissenschaftliche Lesart.¹

1. Warum es einer neo-subjektwissenschaftlichen Lesart bedarf

Das Subjekt muss gute Gründe zum Lernen haben, dann lernt es besser. So oder so ähnlich wird der Kern subjektwissenschaftlicher Lerntheorie gern zusammengefasst und verkürzt. Stimmt das? Und ist es das Subjekt allein, das hier das Sagen hat? Selbstverständlich nicht, das wäre zu plakativ. Aber was kann die Subjektwissenschaft zum Verstehen von Lernprozessen Erwachsener beitragen und wo führt sie in die Irre? Ist sie eigentlich noch zeitgemäß?

Die Frage, ob die Subjektwissenschaft zeitgemäß sei, wird gelegentlich mit Hinweis auf die ‚neuere‘ internationale Diskussion beantwortet. Der internationale Einfluss der lerntheoretischen Diskussion ist unübersehbar: Pragmatismus, Konstruktivismus, *Transformative Learning*, *Communities of Practice* haben ihre Wurzeln im nordamerikanischen Raum. Deutsche phänomenologische, biografische, kritisch-pragmatistische und subjektwissenschaftliche Ansätze haben demgegenüber den internationalen Diskurs nur vereinzelt erreicht. Doch ein substanzieller, lerntheoretischer Paradigmenwechsel ist seit der Jahrtausendwende nicht mehr zu erkennen. Vorrangig rezipierte internationale Ansätze sind im Original bereits vor Jahrzehnten entworfen worden (Mezirow, Lave, Wenger, Illeris, Jarvis, Engeström). Zur Frage also, wie zeitgenössische Theoreme in die lerntheoretische Debatte einmünden, kann

1 Dieser Artikel stellt einen Re-Abdruck des Artikels dar, der unter dem Titel „Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar vertrauten Lerntheorie“ veröffentlicht wurde, in Peter Faulstich (Hrsg.) (2014): *Lerndebatten: Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 225–558.

uns ergo die Rezeption internationaler Ansätze derzeit auch nicht hinreichend weiterbringen.

Zugleich sieht sich die lerntheoretische Diskussion durch jüngere Diskurse vor gravierende Fragen gestellt. Die aus dem Theorem des Lebenslangen Lernens postulierten Thesen zur Qualität informellen, gar inzidentellen oder spontanen Lernens stehen im lerntheoretischen Diskurs im Widerspruch zueinander. Einerseits wird die Notwendigkeit von Spontaneität betont (Nohl 2006), andererseits wird vor der Zurückgeworfenheit auf Gewohntes im inzidentellen Lernen gewarnt (Meyer-Drawe 2012). Frigga Haug hat prominent die Verengung auf intentionales Lernen kritisiert (Haug 2003) und auch konkurrierende Lerntheorien propagieren die Bedeutung des Beiläufigen (Lave/Wenger 1991).

Auch die Frage der Verortung des Lernprozesses respektive der Kompetenzentwicklung ist neu zu stellen. Lernen scheint oft zu sehr als individualisiertes Geschehen konzipiert und werde der historischen und materiellen Verstrickung der Individuen in ihre gesellschaftlichen Positionierungen mitsamt Klassenlage nicht gerecht. Zugleich wird die Kritik erhoben, bisherige Ansätze könnten Fragen des Subjekts, der Leiblichkeit und Emotion, Gewohnheit und Kontextualität nicht angemessen fassen. Manchmal fußt diese Kritik allerdings auf einer ungewöhnlichen Lesart subjektwissenschaftlicher Theorie. Fassen wir die Kritikpunkte zusammen (sie sind selten so verdichtet formuliert wie bei Künkler):

„Der Subjektwissenschaft ist es zwar zu verdanken, im psychologisierten Lerndiskurs den Vollzug des Lernens überhaupt wieder thematisiert zu haben, dies aber zu dem Preis eines nicht nur viel zu rationalistischen Verständnisses der menschlichen Subjektivität und des Vollzugs des Lernens, das der altbekannten Denkfigur des ‚souveränen Subjekts‘ zu entstammen scheint, sondern auch einer systematischen Blindheit für jegliche Bedingtheit menschlicher Subjektivität und menschlichen Lernens. Widersprüche in Lernprozessen stammen aus dieser Sicht nur von außen; dies führt zu einer Einengung des Lernbegriffs, die sich aus einem oppositionalen Denken von Selbst- und Fremdbestimmung [...] und einem ‚sakralisierten‘ Subjektverständnis ergibt, welches den Subjektstandpunkt quasi-religiös überhöht und zu ‚heiligem‘ Gebiet erklärt.“ (Künkler 2008, S. 39)

Tobias Künkler hat sich der Mühe unterzogen, zentrale subjektwissenschaftliche Thesen zu rezipieren, bevor er darüber urteilt. Insofern ist ihm zugute zu halten, dass er zumindest den Versuch unternommen hat, der Subjektwissenschaft beizukommen. In Kenntnis der Entgegnungen Holzkamps unterstellt Künkler in diesem frühen Beitrag allerdings einen Rationalismus, den viele Andere so nicht interpretieren (siehe unten). Weiterhin unterstellt er ein von Strukturen (bei ihm: Bedingungen) losgelöstes Subjekt, welches meines Erachtens in der Subjektwissenschaft nicht das leitende Motiv darstellt (siehe unten). Darüber hinaus scheint ihm der forschungsmethodologische Zugang des verallgemeinerten Subjektstandpunkts nicht nachvollziehbar zu sein. Sofern er eine heilige Überhöhung des Subjekts als Auslegungsgrundlage formuliert, bleibt natürlich auch nur die Dateninterpretation durch die Beforschten selbst – diese ist aber, wie Künkler im Anmerkungsapparat auch nachvollzogen hat, in den wenigsten subjektwissenschaftlichen Forschungsarbeiten so überhöht ausge-

legt worden, wie er vorschlägt. Sodann zweifelt er den Dualismus von expansivem und defensivem Lernen an. Dem stimme ich zu, wenn ich auch glaube, das bereits Anfang 2003 getan zu haben (Grotluschen 2003, S. 313). Selbst wenn aber zwischen den Polen expansiven und defensiven Lernens eine Grauzone wäre, bliebe dies noch immer ein anderes theoretisches Konzept als das von Künkler in seiner wesentlich differenzierteren Rezeption 2011 vorgeschlagene „aufeinanderbezogene[n] Ineinander von Selbst- und Fremdbestimmung“ beim Lernen (Künkler 2008, S. 341). Weiterhin kritisiert Künkler – und das durchaus zu Recht – die Verengung auf intentionales Lernen, wobei er wiederum das inzidentelle Lernen hier keiner Kritik unterzieht und somit hinter den Diskurs (vgl. Meyer-Drawe 2012) zurückfällt. Nicht zuletzt kann Künkler die zurückhaltende konzipierte Körperlichkeit bei Holzkamp als überwiegend bremsendes und hinderndes Element des Theoriekonstrukts von Körper und Geist entlarven. Trotz Holzkamps eigenen Rückbezugs auf Leiblichkeit bleibt er eher einseitig, der Körper hemmt mehr als dass er trägt, er scheint etwas, dass sich der Geist unterzuordnen habe (vgl. Künkler 2014).

Möglicherweise sind einige dieser Einschätzungen auch dadurch begründet, dass die jüngere erwachsenenbildnerische Diskussion einige Axiome stillschweigend voraussetzt, jedoch nicht mehr diskutiert. Insofern ist es nunmehr notwendig, ebendiese offen zu legen. Ein solcher Versuch wird hier unternommen. Dabei wird jedoch nicht etwa der Diskurs nachgezeichnet, um eine irgendwie geartete Wahrheit über die Subjektwissenschaft an sich zu rekapitulieren, sondern es wird eine *Lesart subjektwissenschaftlicher Theorie* entfaltet, die im Wesentlichen aus den Arbeiten im erwachsenenbildnerischen Kontext der Universitäten Hamburg und Bremen entstanden ist.

Insofern diese Lesart neuere Gegenargumente integriert oder entkräftet, wird sie auch als eine erneuerte Lesart der subjektwissenschaftlichen Theorie verstanden und daher als *neo-subjektwissenschaftliche Lesart überschrieben*. Zudem wird dieser Lesart einiges an Forschungsergebnissen angefügt, und zwar jeweils dann, wenn kategoriale Differenzierungen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie als Ergebnis qualitativer Lernforschung in der Erwachsenenbildung entstanden sind. Diese beiden Bestandteile – eine neue Lesart des Subjektbegriffs und eine Erweiterung der lerntheoretischen Kategorien auf Basis der Forschungsergebnisse – bilden die neo-subjektwissenschaftliche Herangehensweise.

Die nachstehende Auseinandersetzung mit der vorgetragenen Kritik soll insofern nicht in eine Holzkamp-Exegese münden sondern vielmehr eine Lesart transportieren, die in den in Hamburg entstandenen Forschungszusammenhängen vermutlich konsensfähig sein könnte. Damit ist eventuell auch eine Verzweigung im Diskurs von Kritischer Psychologie, Critical Psychology und Subjektwissenschaft markiert. Das zentrale Element der so gelesenen Theorie ist ein emanzipatorisches, das die konventionelle Machtverteilung im Lehr-Lernverhältnis anzweifelt und das die strukturelle Tradierung dieses Herrschaftsverhältnisses zum Gegenstand des Konflikts, auch des Interessenkonflikts, erhebt. Die Entscheidung über Lerninhalte, die konventionell den Lehrenden überantwortet ist, wird bei subjektwissenschaftlicher Herangehensweise zum Aushandlungsgegenstand von Lehrenden und Lernenden. Die Lernenden vertreten in dieser Sichtweise ihre eigenen Interessen, die durchaus den Interessen der Lehrenden entgegenstehen können. Die Interessenkonflikte, die sich im pädagogischen Verhältnis abbilden, sind immer auch Ergebnis gesellschaftlicher Verhältnisse.

So, wie die Lernenden sich für die Bearbeitung ihrer Lernproblematiken einsetzen könnten, haben die Lehrenden zugleich ein Interesse daran, mehrfach verwendbare allgemeine Lehrinhalte zu verwenden. Beide unterliegen der Problematik, ihre Arbeits- und Lehr-/Lernzeit angemessen einzusetzen, weil ihnen vermutlich nicht hinreichend Zeit zur Verfügung steht, umfassend auf die Belange der Anderen einzugehen. So schlägt der gesellschaftliche Konflikt um Arbeitszeit und Effizienzsteigerung in das pädagogische Verhältnis durch und manifestiert sich dort. Subjektwissenschaft ist nunmehr politisch² in dem Sinne, dass sich mit Hilfe ihrer Kategorien gesellschaftliche Verhältnisse auch in ihrer Erscheinungsform im pädagogischen Verhältnis befragen lassen und die dort verborgenen Hierarchie- und Interessenkonflikte erkennbar werden.

Die neo-subjektwissenschaftliche Lesart der in die Jahre gekommenen Hauptwerke der Subjektwissenschaft fordert insofern auch, das politische Potenzial derselben wieder freizulegen. Es kann nicht darum gehen, individualistisch verstandene subjektive Lerngründe zu überhöhen. Wenn das einträte, hätte Künkler mit seiner Kritik vollkommen Recht.

2. Das lernende Subjekt – Missverständnisse und Grenzen der Subjektwissenschaft

Eine gängige Frage an das subjektwissenschaftliche Konzept richtet sich auf den darin explizit oder implizit transportierten Subjektbegriff. Sofern diese Frage aus der Position eines relationalen Subjektbegriffs gestellt wird, ließe sich antworten: Ja, Subjektwissenschaft hat sich in ihrer Entstehung dezidiert auf ein Intentionalitätszentrum bezogen. Nein, Subjektwissenschaft konzipiert das beforschte Subjekt nicht als konstitutiv in Form eines in Relationen existenten Subjekts. Darüber ließe sich auch vermutlich konstruktiv streiten, insbesondere unter Rückgriff auf Mayer-Drawe, Ricken und Künkler.

Das setzt jedoch voraus, das in jüngerer Lesart der Subjektwissenschaft vorgestellte Subjekt von einem zu trennen, das als Antifigur jüngerer Subjekttheorie gelten muss, nämlich einem bürgerlichen, selbstbestimmten, westlichen Mittelschichtsubjekt. Diese bürgerliche Subjektfigur ist für marxistisch inspirierte Theorie kein sinnvoller Bezugspunkt, weil sie tatsächlich die historische und materielle Lage der Mehrheit der Bevölkerung übersieht und die Bedingtheit angeblich subjektiver Entscheidungen nicht fassen kann. Da sich die Subjektwissenschaft aber ja durchaus in Auseinandersetzung mit marxistischen Theoremen entwickelt hat, ist hier ein anderes Subjektverständnis zu vermuten. Es wird versucht dem nachzugehen, aber vor allem auch eine eigene Lesart eines angemessenen Subjektbegriffs dieser Theorie zutage zu fördern. Dabei wird ein deutlicher Unterschied zu einem relationalen Subjektverständnis bestehen bleiben, meines Erachtens entsteht dadurch

2 Es wird der These der Kunstvermittlerin Nora Sternfeld gefolgt, die auf Gramsci, Foucault und Rancière rekurriert, nach der es sich bei Pädagogik um ein genuin politisches Feld handelt (Sternfeld 2009). So weitreichend Sternfeld gesellschaftstheoretische Positionen aufgreift, so sehr fehlt bei ihr das lerntheoretische und didaktische Moment. Bezüglich ersterer ist mir keine Lerntheorie bekannt, die das politische Element des Lehrens und Lernens besser zutage fördert als die subjektwissenschaftliche.

aber eine Verständigungsmöglichkeit beider Strömungen, die zuvor darunter litt, dass Subjektwissenschaft und bürgerliches Subjektverständnis gelegentlich synonym verstanden wurden.

Es ist also zu prüfen, ob in den verschiedenen subjektwissenschaftlichen Publikationen ein bürgerlich modernes Subjektkonzept konzipiert wird, das derzeit als eher unzulänglich diskutiert wird. Die Argumentation hat zwei Ebenen. Erstens ist zu fragen, was als modernes Subjektkonzept angenommen wird und welche Bestandteile davon tatsächlich heute unangemessen sind. Zweitens ist zu fragen, ob genau dieses moderne Subjektkonzept der Subjektwissenschaft unterliegt, oder ob es Hinweise auf ein variiertes Konzept gibt. Ergo ist zu klären, ob in den Rezeptionswellen (bis 2005, bis 2015) eine Variation des subjektwissenschaftlichen Subjektkonzepts stattgefunden hat oder möglicherweise stattfinden wird bzw. als neue Lesart zu formulieren ist.

Dem modernen Subjekt – mit dem von Descartes über Kant bis Habermas völlig unterschiedliche Theoretiker konnotiert werden – wird angedient, es konzipiere ein autonomes, rationales, gleiches, solidarisches, dualistisches, europäisches, männliches, weißes, heterosexuelles Subjekt. Im nächsten Schritt wird dieses Subjekt gern als unzulänglich zurückgewiesen. Ich würde dem gegenüber gern unterscheiden, welche Aspekte eines solchen Subjektbegriffs meines Erachtens heute unzulänglich sind und welche der Erhaltung bedürfen. Sofern die Moderne sich gegenüber ständischer Gesellschaft und religiösen Vorschriften emanzipiert hat, sofern sie logische Argumente zum Mittel des Rechts und der Wissenschaft erhoben hat, Verantwortung für mündiges Handeln einfordert, Gleichheit vor dem Gesetz und hinsichtlich der Regierungsbildung erstritten hat, scheint sie kein Konzept, das einfach aufgegeben werden dürfte. Allerdings scheint sie durchaus der Differenzierung bedürftig.

2.1 Das angeblich autonome Subjekt ist ein vergesellschaftetes Subjekt

Zur Annahme, das Subjekt der Moderne sei autonom (teils: selbstbestimmt, mündig) wird argumentiert, ihm fehle ein Konzept der Unterwerfung und Verstrickung in seine Gesellschaft, seinen Habitus, die jeweilige Situation. Jüngere Subjektkonzepte fassen das Subjekt als sich entfaltendes und zugleich unterworfenen – prominent derzeit durch Judith Butler mit Rückgriff auf Michel Foucault. Andere fragen, inwiefern die hierarchisch strukturierte Gesellschaft nicht bei aller formalen Öffnung durch informelle Schließung die Reproduktion von Ungleichheit sicherstellt, hier vor allem Pierre Bourdieu.

Die Konzepte der Subjektivation und Habitus Theorie binden ihr Subjektkonzept an eine Gesellschaftstheorie. Bei Foucault wird machttheoretisch von einer Verstrickung jeder einzelnen Person in Machtbeziehungen ausgegangen (Foucault 1976). Foucault wendet sich damit gegen eine (klassenantagonistische) Vorstellung von zwei einander widersprechenden Klassen von mit Macht ausgestatteten Kapitaleignern und machtlosem Proletariat. Pierre Bourdieu bzw. die darauf aufbauende Milieutheorie sensu Vester konzipiert ihr Gesellschaftsmodell nicht als Klassenantagonismus, sondern in drei Klassenlagen (Vester et al. 2001). Die Autonomie des Subjekts ist also hier auf Basis unterschiedlicher Gesellschaftsmodelle eingegrenzt.

Die subjektwissenschaftliche Theorie enthält ebenfalls eine gesellschaftstheoretische Rückbindung. Sie setzt eine marxistische Analyse der Gesellschaft an

den Ausgangspunkt. Es handelt sich um ein vergesellschaftetes Subjekt mit genuinen Lebensinteressen der erweiterten Verfügung über die eigenen Lebensumstände (Holzkamp 1983). Das Subjekt der kritischen Psychologie ist insofern nicht frei von Bedingungen (wie Künkler irrtümlich annimmt), sondern ist immer auch Produkt gesellschaftlicher Strukturen, in diese verstrickt und ihnen unterworfen und betrachtet insofern die Gesellschaft von seiner jeweiligen Position im sozialen Raum, die als Prämisse in seine Handlungsfähigkeit eingehen. Gerade in den frühen Schriften der Subjektwissenschaft wird dies besonders deutlich. Holzkamp greift 1983 in der „Grundlegung der Psychologie“ die seines Erachtens zu variablenpsychologische Ausrichtung auf die vereinzelter, individuelle Psyche an und stellt ihr ein Modell des durch und durch vergesellschafteten Subjekts entgegen. Die Vergesellschaftung beinhaltet auch – wie unten noch ausgeführt wird –, dass unbemerkt gesellschaftliche Normen internalisiert werden. Überraschend ist dann eher, dass Holzkamp zehn Jahre später eine andere Theorie als gesellschaftlichen Rahmen seiner Lerntheorie heranzieht: Er nutzt die machttheoretischen Ausführungen des zweiten Bandes aus Foucaults berühmter Trilogie. Mit Rückgriff auf „Überwachen und Strafen“ differenziert er die perfiden Regierungstechniken in ihrer Erscheinungsform im schulischen Unterricht. Er erweitert die Diskussion um die Kritik von Begabungsideologie und schulische Fragetechniken sowie die problematische Unterstellung bewiesener Wahrheiten.

Die subjektwissenschaftliche Perspektive Holzkamps führt 1993 zu der lerntheoretischen Diskussion dessen, wie das lernende Subjekt mit diesem gesellschaftlichen Gefüge begründet umgehen kann. Die Subjektwissenschaft nutzt insofern ein vergesellschaftetes (1983) bzw. gouvernementalitätstheoretisch gerahmtes (1993) Subjektmodell³. Jüngere Forschungsarbeiten ziehen hier zudem anstelle klassenantagonistischer oder gouvernementalitätstheoretischer Ansätze auch habitustheoretische Rahmungen heran (Bremer 2007, Grotlüschen 2010).

Die Autonomie des Subjekts ist in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie jedoch nicht gegeben, sondern etwas, das es zu erringen gilt. In der Tat findet sich hier eine gewisse Normativität und auch eine Verbesserungslogik subjektwissenschaftlicher Theorie. Es handelt sich meines Erachtens jedoch nicht um die Logik der Vervollkommenung des Selbst oder die neoliberale Logik der Effizienzsteigerung. Vielmehr geht es um eine materialistische Logik der Verbesserung der Verfügungsmöglichkeiten über die eigenen Lebensumstände, also um *erweiterte* (wenn auch nie vollständige) Autonomie im Gegensatz zu einer Abhängigkeit vom qua Geburt gegebenen Stand, vom Arbeitgeber, vom Elternhaus, von Ehepartner/inne/n.

Die vieldiskutierte „Verfügungserweiterung“ stellt im subjektwissenschaftlichen Konzept den zentralen Lerngrund dar. Sie wurde oft kritisiert, weil sie für zu technisch, zu materiell, zu sehr an verwertbaren Fähigkeiten orientiert gehalten wurde. Mancherorts wurde dieser Kritik entgegen gehalten, dass auch die Selbst- und Weltverständigung in ästhetischer und philosophischer Hinsicht sehr wohl als Verfügungserweiterung verstanden werden könne. Es wird hier heute jedoch eher die materielle Nuance in den Vordergrund gestellt: Das Charakteristische an der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ist ihr immanenter Mittransport gesellschaftlicher

3 Für diese Entscheidung ist Holzkamp oft kritisiert worden, so dass er in einer Replik 1997 darauf eingeht und seine Wahl begründet (Holzkamp 1997b).

Verhältnisse. Diese haben immer auch mit materiellen Verteilungskonflikten zu tun. Ergo ist die erweiterte Verfügung über die eigenen Lebensumstände auch eine Frage von Armut und Reichtum, von sicherer Berufstätigkeit und Einflussmöglichkeiten und auch von politischer Mitbestimmung.

Nach dieser Lesart von Subjektwissenschaft richtet sich die Verfügungserweiterung also sehr wohl auf die materielle Seite der Lebensumstände. Ohne der Erwachsenenbildung zu unterstellen, dass sie alle gesellschaftlichen Verteilungskonflikte durch individuelle Weiterbildung lösen könne, ist die Verfügungserweiterung dennoch das zentrale Movens des Lernens Erwachsener. Das Lernen erfolgt also, um eine gesicherte Existenz auch bei Arbeitslosigkeit, Erkrankung oder im Alter zu erreichen. Lernen erfolgt, um Zeitsouveränität mitsamt Zeit zur Weiterbildung, zur politischen und kulturellen Teilhabe sowie Zeit zum Lesen zu gewinnen. Zur Verfügung über materielle Umstände gehören auch Wohnraum und Freizügigkeit, Erkennen struktureller Zusammenhänge, Gestaltungsmöglichkeiten im politischen und beruflichen Leben, gestaltbare Familien- oder Lebensgemeinschaftsentwürfe. Gemeint ist zum Beispiel auch, die Erziehung von Kindern im Sinne der Erweiterung ihrer Verfügungsmöglichkeiten durchführen zu dürfen – und nicht nach den Vorgaben des Jugendamtes (Video).⁴ Diese Verfügung kann auch kollektiv regulierte Gemeinschaftsverfügung beinhalten (die von Konsum- und Bau-Genossenschaften über Fischereirechte bis zu Creative Commons reichen mag). Diese Verfügungserweiterung – und das ist eine Interpretation meinerseits – wird jedoch dem handelnden Subjekt nicht einfach dargeboten, sondern muss politisch errungen werden. Die dem Subjekt entgegen stehenden Kräfte können – je nach Standort des vergesellschafteten Subjekts im sozialen Raum – unterschiedlich sein, gemeinsam ist ihnen aber die materielle Überlegenheit. Das ist oft mehr eine globalisierte Kapitalakkumulation als ein politischer Gegner innerhalb des demokratischen Raumes.

Die jüngere lerntheoretische Diskussion versucht daher, das Lernen stärker an Erfahrungen, Kontexte und Lernorte zurückzubinden (Faulstich/Bayer 2009, Faulstich 2013, Faulstich 2014). Die zum zehnten Todestag Holzkamps publizierte Debatte um Kritische Psychologie fordert ebenfalls eine stärkere Betonung der Kontexte respektive Strukturen (Dreier 2006, Baldauf-Bergmann 2006). Es scheint also eine Gefahr zu geben, dass diese eigentlich durch die gesellschaftstheoretische Rückbindung subjektwissenschaftlicher Lerntheorie sichergestellte gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit individueller Existenz nach der Jahrtausendwende in Vergessenheit gerät.

4 Es gibt hierzu eine videografierte Vorlesung in 13 Teilen, in der Holzkamp sehr differenziert auseinandersetzt, in welcher Weise eine Fallbeschreibung der Sozialarbeitspraxis implizite Theorie enthält, die den Verfügungsinteressen von Mutter und Kind entgegensteht: http://www.youtube.com/watch?v=F3wu0u_7W6s.

2.2 Das angeblich rationale Subjekt ist ein subjektiv vernünftig handelndes Subjekt

Das moderne Subjekt wird gern als rational betrachtet. Der meines Erachtens negativ konnotierte Begriff der Rationalität enthält eine Überzeichnung absichtsvoller, kalkulierter, eigennütziger und durchdachter Entscheidungsfindung. Diese These ist in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung durchaus vorhanden (Schmidt 2009, Kuper, Öztürk, Kaufmann), wenn auch strittig.

Doch zunächst zur positiven Seite der Rationalität. Die Idee beinhaltet meines Erachtens vor allem die Unterstellung, jeder Mensch sei zu rationalem Denken imstande. Das wiederum enthält auch das Verbalisieren und Explizieren von Empfindungen, Verstrickungen und Strukturen, die Kritik nicht stringenter Argumentationen, das Abwägen von Argumenten, den Interessenausgleich in Aus Handlungsprozessen. Rationalität dient der Handlungssteuerung und nutzt Logik, Reflexion und insofern Kognition.

Allerdings wird der Begriff dann problematisch, wenn Rationalität als alleiniges Mittel der Handlungssteuerung unterstellt wird: Beileibe nicht jeder Handlung geht eine Reflexion voraus, beileibe nicht jede Entscheidung folgt der Kognition und was dem einen logisch erscheint, kann aus anderer Perspektive ein heilloses Durcheinander von Widersprüchen sein. Subjektwissenschaft lässt sich meines Erachtens deshalb auch nicht im Sinne von Rationalität auslegen, sondern mit Hilfe subjektiv *vernünftigerweise* getroffenen Entscheidungen. Diese unterliegen aber der jeweils eigenen Perspektive, sprich die subjektiv vernünftige Handlungsbegründung beansprucht keine objektive Geltung. Zweitens stehen der Kognition durchaus emotionale und motivationale Aspekte zur Seite (etwa bei der Qualität der Diskrepanzerfahrung). Die Gefühlslage, sofern sie verbalisierbar ist, ist nach meiner Lesart subjektwissenschaftlicher Theorie also Bestandteil der subjektiv vernünftigen Handlungen. Wenn das Subjekt zum Beispiel eine Lerngruppe aufsucht, weil es die Nähe und Zuwendung der anderen Gruppenmitglieder genießt, ist diese Gefühlslage ein subjektiv logischer Grund zur Gruppenteilnahme. Drittens unterstellt die subjektwissenschaftliche Theorie in hiesiger Lesart nicht, dass jeder Handlung ein Abwägungsprozess vorausgeht. Viele Handlungen verlaufen vorreflexiv – mit Bourdieu könnte man sagen: habitualisiert. Lerntheorien von Dewey über Meyer-Drawe bis Holzkamp unterscheiden zwischen problematischen Handlungsanforderungen, die mit gewohntem Repertoire nicht bewältigt werden können (Widerfahrnis, Diskrepanzerfahrung, inquiry), und gewohnt verlaufenden Handlungen (habit, Habitus). Subjektive Vernunft integriert diese nicht hinterfragten Gewohnheiten, deshalb ist sie so oft aus anderer Perspektive unvernünftig. Aus subjektiver Perspektive kann es vernünftig sein, trotz Stauwarnung in das Auto zu steigen – auch wenn weniger an das Auto gewöhnte Zeitgenoss/inn/en dies möglicherweise für enorm unvernünftig halten. Das durch Gewohnheit und Unhinterfragtes *begrenzte* begründbare Handeln ist in der neo-subjektwissenschaftlichen Lesart also Teil des Konzepts und auch Teil des Lehr-Lernverhältnisses, in dem es immer auch darum geht, die Grenzen der Reflexion zu *erweitern* und über erweiterte Handlungsspielräume zu verfügen.

Damit unterstellt diese Spielart der Subjektwissenschaft meines Erachtens auch, dass prinzipiell jeder Mensch in der Lage ist, eben diesen Horizont zu erweitern,

unhinterfragte Prämissen (mit Hilfe von Lehrenden) zur Diskussion zu stellen, den eigenen Habitus zu reflektieren oder eigene Verdrängungsprozesse zu durchdenken. Das Subjekt ist in diesem Sinne also zu einer erweiterten, allgemeineren Begründbarkeit seines Handelns fähig. Insofern darf der nach subjektiver Vernunft handelnde Mensch – ohne Leitung durch Amtskirche oder Kaiser – als fähig angesehen werden, seine Religion selbst ab- oder auszulegen und seine Gesellschaftsform selbst auszuhandeln. Die Fähigkeit selbst zu denken, ist eine Voraussetzung der Emanzipation von ständischer Gesellschaft und religiöser Bevormundung. Diese Seite der Debatte wird meines Wissens auch nicht substantiell in Frage gestellt.

2.3 Das irrationale, verdrängende, gewöhnte, habitualisierte Subjekt

Auch wenn im vorangegangenen Abschnitt die Vorstellung von Rationalität differenziert wurde, soll im folgenden Teil noch einmal auf die vielfältigen Elemente eingegangen werden, die nicht unmittelbar mit (subjektiver) Logik konnotiert werden. Es handelt sich um Irrationalität, Verdrängung, Widerfahrnis, Gewohnheit, Leiblichkeit, Habitus. Zwei Grundfiguren sind erkennbar, die dieser Frage zu Leibe rücken: Das ist erstens der Begründungsdiskurs selbst, der die oben genannten gesellschaftstheoretischen Anfragen *integriert*. Eine zweite Herangehensweise besteht darin, der Subjektwissenschaft weitere Theorien *flankierend zur Seite zu stellen*. Es werden beide für legitim und angemessen gehalten, um der Gefahr individualistisch verstandenen Lernens entgegenzutreten.

Man kann moderne Thesen so interpretieren, als seien sie ausschließlich auf das selbstbestimmte, subjektiv vernünftige Individuum gerichtet. Man kann jedoch diese beiden – die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Vernunft – auch als Grundlage auffassen, die eine Voraussetzung für Emanzipation von illegitimer Herrschaft sind, während sie jedoch nicht alles umschreiben, woraus menschliches Handeln besteht. So interpretiert wäre aus der (selbstverständlich durch den Vergesellschaftungsprozess begrenzten!) Perspektive des Subjekts immer jeweils das formulierbar, was aus seiner Sicht als subjektiv sinnvoll erfasst werden kann. Darum handelt das Subjekt vor sich selbst begründbar. Aus dieser Logik heraus sind Widerfahrnis, Leib, Habitus, Subjektivierung, Verdrängung und Emotion nicht komplementär zur Subjektwissenschaft zu sehen, sondern stellen die Vergesellschaftung dar, deren Begrenzungen das Subjekt nicht reflektiert, die es jedoch in seiner subjektiven Logik implizit einbezieht. Holzkamp erläutert diese Denkfigur am Beispiel des Unbewussten in der 1996 publizierten Entgegnung auf einige Missverständnisse der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie:

„Prompt wurde uns denn auch entgegengehalten, wir würden in unserer Begründungstheorie das ‚Unbewußte‘ im Menschen nicht berücksichtigen.“
(Holzkamp 1996, S. 262)

In der Tat wird genau dieses Argument bis heute angeführt (vgl. Künkler oben). Aber die subjektwissenschaftliche Begründungslogik geht nach Aussage ihrer Gründer viel tiefer und nimmt an, dass auch *Verdrängung in das Unbewusste* ein Akt subjektiv logischer Lebensführung ist. Denn dadurch werden die mit einer subjektiv vernünftigen

gen Lebensführung nicht zu vereinenden „anstößigen Impulse“ (a. a. O., S. 263) aus dem Weg geräumt, so dass eine sinnvolle Lebenspraxis konstruiert werden kann. Erweitert man die Argumentation von 1996 um das Habituskonzept, dann wäre es subjektiv vernünftig, wiederkehrende und bewährte Handlungen soweit zu automatisieren, dass sie vorreflexiv ablaufen können. Dieser Prozess der Verdrängung oder (auch leiblichen) Gewöhnung ist dabei subjektiv sinnvoll, nicht aber reflektiert oder beabsichtigt.

Mit Hilfe der Begründungslogik ist es nunmehr möglich, die Frage zu erheben, welche Gründe für die Verdrängung oder Gewöhnung bestimmter Lebensaspekte sprechen. Die Frage nach dem „Warum“ wird nicht durch psychologische Antworten abgeschlossen, sondern führt weiter in historisch und gesellschaftlich hergestellte Verhältnisse. Zugleich wird dem Habitus und der Verdrängung damit die prinzipielle Reflektierbarkeit zugesprochen – auch wenn es in jedem einzelnen Fall schwer fällt und keine Vollständigkeit erreichbar ist. In ähnlicher Logik können Emotionen subjektiv sinnvoll sein und im Nachhinein auch hinsichtlich ihrer Funktion und Begründung rekonstruiert werden. Widerfahrnisse hingegen enthalten keinen subjektiven Sinn, denn diese verlaufen ohne Zutun des Subjekts – doch die geringe oder hohe Aufmerksamkeit, die wir ihnen schenken, verläuft wiederum unter dem Vorzeichen subjektiver Logik.

Die neo-subjektwissenschaftliche Lesart ist also differenzierter als eine Rational-Choice-Annahme: Das Subjekt handelt begründbar, so wie es seine Umstände und Möglichkeiten einschätzt. In der Tat kann es vieles nicht reflektieren, weil es ihm längst zur Gewohnheit oder Selbstverständlichkeit geworden ist (Wittpoth 2005; Meyer-Drawe 2012). Dieser Aspekt ist in der Subjektwissenschaft nicht habitustheoretisch gelöst, sondern – im Rückgriff auf die Grundlegung der Psychologie – ideologiekritisch. Dazu mag man unterschiedlicher Meinung sein, aber die Behauptung, Holzkamp habe ein alles erkennendes Subjekt hypostasiert, ist vor dieser Folie nicht mehr haltbar. Die Frage, warum Subjekte gelegentlich das Gegenteil von dem tun, was aus Sicht Dritter doch gut für sie sein müsste, beantwortet Holzkamp durch das Begriffspaar verallgemeinerter und restriktiver Handlungsfähigkeit (Holzkamp 1983, z. B. S. 367ff. und 480ff.). Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit unterstellt ein Subjekt, das gesellschaftliche Strukturen in den Blick nimmt und das in diesem Sinne handelt. Restriktive Handlungsfähigkeit findet sich, sofern dem Subjekt die Rahmungen seines Daseins nicht erkennbar sind und sich als Selbstverständliches, Unhinterfragbares darbieten. Darauf basierend handelt das Subjekt aus – in dieser Perspektive – nachvollziehbaren Gründen, reproduziert jedoch unwillentlich die bestehenden Verhältnisse. Beide Spielarten sind aus subjektiver Sicht sinnvoll und begründet. Die Idee der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit kann allerdings so interpretiert werden, als gäbe es eine in Gänze durchschaubare und erklärbare Welt mit offen liegenden Zusammenhängen und ohne jeglichen blinden Fleck des je handelnden Subjekts. Das wiederum wäre eine substanzielle Schwachstelle der Theorieinterpretation.

Hinsichtlich der Begründbarkeit des Handelns argumentiert Holzkamp weiterhin, dass auch das Irrationale oder Verdrängte aus subjektiv gutem Grund weggedrängt wird, nicht zur Kenntnis genommen und ausgeblendet wird, denn es ist im Sinne des Subjekts, die fraglichen Angelegenheiten aus seinem Bewusstsein zu drängen – oder sie gar nicht erst dorthin gelangen zu lassen (Holzkamp 1997b). Widerfahrnis

und Leib, Gewohnheit und Habitus haben – mit dieser Argumentation – ihren Ort innerhalb des Begründungsdiskurses, nicht außerhalb desselben. Es ist auch für den Aufbau von Gewohnheiten gut begründbar, wie sie entstehen, warum sie sich festsetzen und weshalb sie dem aktuellen Durchdenken entzogen werden – es würde unschlicht überfordern.

Der Leib hat in der Subjektwissenschaft einen zweifachen Ort. Einerseits findet er als Teil der personalen Situiertheit Eingang in die Lerntheorie. Mit – allerdings eher angedeutetem – Rückgriff auf Merleau-Ponty stellt Holzkamp fest, dass selbst das Denken nicht ohne den Körper auskommt und dass die Verbindung in der Leiblichkeit auf den Begriff gebracht ist (Holzkamp 1993, S. 252ff.). Zweitens ist dem Erlernen von Bewegungen ein eigenes Kapitel gewidmet. Nichtsdestotrotz ist Künklers Ausführungen (2014) zuzustimmen – implizit bleibt der Körper in Holzkamps Lerntheorie offenbar der lernhemmende Teil der Leiblichkeit, der durch den Geist diszipliniert werden muss. Eine neo-subjektwissenschaftliche Lesart und auch entsprechende Forschungszugriffe tun gut daran, hier auf phänomenologische Inspiration zurückzugreifen, um Leiblichkeit zeitgemäß zu konzipieren.

2.4 Gleiche oder differente Subjekte und Normativität

Sind Subjekte nun in moderner Denkungsart als gleich konzipiert und werden sie einem uniformistischem Solidaritätskonzept unterworfen? Subjektwissenschaftlich gesehen ist das *vergesellschaftete Subjekt* nicht als heteronormatives Mittelschichtsubjekt zu verstehen, da es gesellschaftlichen Begrenzungen unterworfen ist – auch Ausgrenzungen, Disktinktions- und Abdrängungsmechanismen. Die Gesellschaft besteht aus mehr als einer weißen, männlichen Mittelschicht, ergo hat das vergesellschaftete Subjekt so viele Erscheinungsformen und Konfliktlinien, wie es Subjekte und Gesellschaftskonflikte gibt. Einem solchen Subjektbegriff kann also keine implizite Norm entspringen. Vielmehr müsste mit dem Begriff des vergesellschafteten Subjekts auch die Illegitimität gesellschaftlicher Strukturen in ihrer Einwirkung auf subjektive Handlungsspielräume, Selbst- und Fremdzuschreibungen und Diskriminierungen formulierbar sein.

Neben liberalen Einwänden ist jedoch das Gleichheitskonzept zunächst eines, das weithin respektiert wird: Geht es doch um die Forderung nach Gleichheit vor dem Gesetz, um Gleichheit bei Wahlen, nicht zuletzt auch um Gleichheit beim Zugang zu Bildung und Beruf. Wohl wissend, dass neben dieser formalen Gleichheit auch in allen genannten Gebieten längst eine informelle Ungleichheit den gesellschaftlichen Öffnungsprozess der Moderne konterkariert, halte ich dennoch das grundsätzliche Konzept für unhintergebar. Es wird im Übrigen auch von jenen beansprucht, die es kritisieren. Differenztheoretische und postmoderne Ansätze kritisieren in aller Regel, dass Ungleichheit praktiziert werde (ungleiche Behandlung homosexueller Lebensgemeinschaften, von Menschen mit Behinderung, von Arbeiterkindern in der Universität, von Älteren, von Zuwanderinnen und Zuwanderern). Der Anspruch auf nichtdiskriminierende Praxis ist also offenbar konsensfähig.

Wie aber bringt sich Differenz als Kritik an Gleichheit zum Ausdruck? Im Vordergrund steht hier in aller Regel die Kritik an informellen Normalitätskonstrukten, denen Andersdenkende, Anderslebende, Andersliebende unterworfen werden, an denen

sie gemessen werden und die – in der Tat – oft genug das weiße, männliche, heterosexuelle, junge, gesunde Mittelschichtsubjekt zum Maß aller Dinge machen. Diesem fiktiven Normsubjekt gegenüber wird alles Abweichende als nicht zugehörig oder anders festgestellt. Dieser Diskurs wird seit Jahrzehnten in der Behindertenpädagogik hinterfragt (so Hirschberg mit Rückgriff auf Foucault, Hirschberg 2009). Auch wird der Eurozentrismus aus den Cultural und Postcolonial Studies seit etwa den siebziger Jahren kritisiert (z. B. Hall, weiterführend für die Erwachsenenbildung Heinemann 2014⁵). Nicht zuletzt hat die feministische Theorie seit Jahrzehnten die heteronormative Implikation des hegemonialen Subjektbegriffs angeprangert (Butler, weiterführend für Erwachsenenbildung Kaschuba, von Felden, Frey, Maurer, Krämer i. V.⁶). Abweichung von der Norm aufgrund von höherem Lebensalter wird weniger im Gegensatz zum Gleichheitsdiskurs bearbeitet, allerdings sind auch hier normative Bilder des Alterns (Schäffer) zum Gegenstand der Forschung geworden. Abweichung und Stigmatisierung aufgrund von geringer Literalität stellen eine kontroverse Diskussion dar, die theoretisch durch die *New Literacy Studies* (Barton/Hamilton 2003, Tett et al. 2006) inspiriert ist. Auch zum Themenfeld Literalität entstanden subjektwissenschaftliche Studien (Nienkemper/Bonna 2010, Nienkemper 2014⁷).

Eine neo-subjektwissenschaftliche Positionierung fordert, die Unterschiedlichkeit der perspektivisch und intentional handelnden vergesellschafteten Subjekte als Ausgangspunkt der Forschung einzusetzen. Es ginge nicht darum, die subjektiven Befindlichkeiten per (angeblich objektivem) Fragebogen zu erheben und Abweichungen der Variablenausprägung vom Mittelwert zu berichten, sondern um die verallgemeinerte Einnahme des Subjektstandpunkts (Holzkamp 1996). Dabei wird die Unterschiedlichkeit der Subjekte und auch der Forschenden anerkannt, anstatt alles und jedes auf ein imaginäres Normalsubjekt zu beziehen. Objektive, abstrakte und allgemeingültige Forschungsergebnisse kann es so nicht mehr geben, sondern allerhöchstens begründbare und nachvollziehbare subjektive Logik.

2.5 Dualismen, Übergänge und Leerstellen

Die latenten *Dualismen* von Mann und Frau, Emotion und Kognition, Schwarz und Weiß, West und Rest, Expansiv und Defensiv, Theorie und Praxis et cetera sind zudem ein beliebter Angriffspunkt auf moderne Theoriesysteme. Hier ist eine Weiterentwicklung der Perspektive meines Erachtens sinnvoll und in Teilen auch schon vollzogen, auch ist die Kategorisierung von Personen(-gruppen) in der Subjektwissenschaft nicht entlang dualistischer Achsen von „normal“ und „anders“ zu verstehen, sondern über die Figur des vergesellschafteten Subjekts von eben jenen klassen- oder milieuspezifischen, migrations- oder genderspezifischen Standorten aus zu verstehen, die der Subjektposition im Rahmen der gesellschaftlichen Verhältnisse innewohnen.

5 Vergleiche dazu den Beitrag „Gründe für die (Nicht-)Teilnahme an institutionalisierten Formen der Weiterbildung“ von Alisha M. B. Heinemann im vorliegenden Sammelband.

6 Vergleiche dazu den Beitrag „Lernen über Geschlecht in Spannungsfeldern“ von Judith Elise Krämer im vorliegenden Sammelband.

7 Vergleiche dazu den Beitrag „Handlungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus“ von Barbara Nienkemper im vorliegenden Sammelband.

Allerdings hat die Subjektwissenschaft mit der Trennung von expansivem und defensivem Lernen ein weiteres als Dualismus zu verstehendes Begriffspaar ins Spiel gebracht, der sich empirisch nicht durchhalten lässt. Das Verhältnis von expansiven und defensiven Handlungsgründen ist nicht sortenrein getrennt, vielmehr finden sich Mischverhältnisse. Weiterhin sind diese nicht stabil, sondern verändern sich – und zwar in beide Richtungen. Expansiv begonnenes Lernen kann in die Defensive geraten, defensiv begonnenes Lernen kann zu Expansion gelangen (Grotluschen 2003, S. 313). Jüngere Dissertationen auf subjektwissenschaftlicher Basis kategorisieren daher auch eher entlang von Spannungsachsen als in Form von dual getrennten Kategorien (Haberzeth 2010). Den Übergängen kann subjektwissenschaftliche Forschung meines Erachtens inzwischen gerecht werden.

Den *Leerstellen* und *Zwischenräumen*, wie sie differenztheoretisch gelegentlich eingefordert werden, kann hier subjektwissenschaftlich noch keine Antwort gegeben werden. Einen Anschluss subjektwissenschaftlicher Theorie an Donna Haraways Denkfigur der „significant otherness“, die besonders das Nicht-Verstehen hervorhebt, diskutiert Susanne Umbach (Umbach 2011). Die Frage von Zwischenräumen im allzu oft noch heteronormativ geführten Genderdiskurs hat seit der Übersetzung von Judith Butlers Band „Undoing Gender“ (deutsch: Die Macht der Geschlechternormen) neue Fahrt aufgenommen (Butler 2004, Butler 2009).

3. Lerntheorie: Bündelungen und Entwicklungen in der Erwachsenenbildung

Tatsächlich liegen inzwischen Weiterentwicklungen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie vor, die vor allem aus qualitativen Arbeiten entstanden. Sie untergliedern Lernen – teilweise mit Rückgriff auf die erkenntnistheoretische Prozessperspektive bei John Dewey – in Phasen (Dluzak 2009; Grotluschen 2010). Eine Entwicklung kritisch-pragmatistischer Lerntheorie schlägt Faulstich vor (Faulstich 2005, Faulstich 2013)⁸. Andere binden Lernen an das Milieu und den Habitus zurück (Bremer 2007, Bracker/Faulstich 2012). Der Begriff der Lernwiderstände ist inzwischen in Arten von Lernwiderständen differenziert (Grell 2006) und durch ein Gegenstück – die Lerninteressen – komplementiert. Eine Serie von Lernbüchern (Lernwiderstände, Lernorte, Lernzeiten, Lernfelder, Lernlust etc.) ist im gewerkschaftlichen Kontext entstanden und hat weite Verbreitung gefunden (z.B. Faulstich 2002; Faulstich 2012). Lernberatung und Lerndiagnostik flankieren das Mitte der 1990er Jahre konzipierte Lernen (siehe unten).

Mitte der 2000er Jahre entstanden zwei Sammelbände. Das von Frigga Haug und Ute Osterkamp herausgegebene Forum Kritische Psychologie Nummer 50 war dem 10. Todestag Holzkamps gewidmet. Weiterentwicklungen der Subjektwissenschaften werden zum Beispiel hinsichtlich der Strukturen des Lernens gefordert (Dreier 2006). Auch Baldauf-Bergmann fordert, das Subjekt nicht als vereinzelter Individuum misszuverstehen (Baldauf-Bergmann 2006). Vorsichtige Anschlüsse an konkur-

8 Auch die Studie von Judith Elise Krämer (i. V. und vgl. im vorliegenden Sammelband) und die laufende Dissertation von Eva-Christine Kubsch nutzen Phasenmodelle des subjektwissenschaftlich verstandenen expansiven Lernens.

rierende Lerntheorien bleiben jedoch die Ausnahme. Eine Auseinandersetzung des Erfahrungs- und Interesebegriffs zwischen Pragmatismus und Subjektwissenschaft stellen Faulstich und Grotlüschen vor (Faulstich/Grotlüschen 2006).

Enger auf Lernen bezogen konzipieren Faulstich und Ludwig ihre Aufsatzsammlung (2004), mit der sie quasi zeitgleich eine Bestandsaufnahme vornehmen. Diese ist jedoch ausschließlich auf Erwachsenenbildung gerichtet. Hier wird Subjektwissenschaft auch aus *gouvernementalitätstheoretischer* Perspektive (Forneck), mit *habitus*theoretischem Blick (Bremer), hinsichtlich einer „Gerahmten Subjektivität“ (Wittpoth), aus Sicht des Konstruktivismus (Arnold) und der Münchner Interesstheorie (Krapp) diskutiert.

Nach diesen zwei Meilensteinen Mitte der 2000er Jahre entstehen derzeit neue Aufarbeitungen, etwa Ulrike Eichingers breit rezipierter Band zur Subjektwissenschaft in der sozialen Arbeit (Eichinger 2012). Im Zusammenhang mit dänischen Partnern aus Kopenhagen gewinnen wir Arbeiten über Weiterbildung, Betrieb und Beratung (Thomsen 2012). Diese Entwicklung führt auch zur Bündelung englischsprachiger Publikationen aus dem lerntheoretischen, subjektwissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenenbildung.

3.1 Forschungsarbeiten, Differenzierungen und Resultate

Viele klassische Fragen der Erwachsenenbildung (Lernen, Lehren, Adressaten, Organisation, Institution, Kompetenz) werden auf subjektwissenschaftlicher Folie beforscht. So arbeitet Joachim Ludwig zu Organisationsentwicklung und betrieblicher Weiterbildung (Ludwig 2000). Auch Fragen des Qualitätsmanagements sind zum Beispiel mit dem System der „lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) in der Tradition subjektwissenschaftlicher Forderungen etabliert worden (Zech/Angermüller 2006). Informelles Lernen von Nachwuchsführungskräften in der Automobilbranche wurde von Janine Rehfeld publiziert (Rehfeldt 2012). Bezogen auf die Organisationsentwicklung in Krankenhäusern liegt eine Qualifikationsarbeit von Claudia Schepers vor, die bereits Phasen von Widerständen differenziert (Schepers 2009; Dluzak 2009). Hinsichtlich der betrieblichen Bildungsplanung forscht auch Martin Allespach aus Perspektive des IG Metall Vorstands (Allespach 2004). Mit Blick auf die Betriebsräte legte zudem Simone Hocke eine Differenzierung kooperativen Lernens vor, indem sie Konflikte als Lernanlass interpretiert und auch Widersprüchlichkeiten des Handelns im Betriebsrat diskutiert (Hocke 2012). Eine subjektwissenschaftliche Bedarfsanalyse legt Zinth vor (Zinth 2008).

Die Perspektive der Didaktik unter subjektwissenschaftlichem Vorzeichen erforscht Erik Haberzeth entlang von Trainings, die in der betrieblichen Weiterbildung angeboten werden (Haberzeth 2010). Die Lernwiderstände des lehrenden Personals nimmt wiederum Claudia Schepers in den Blick (Schepers 2014). Die Perspektive der Fallarbeit (Ludwig 2003) und Vermittlung (Faulstich 2003) zeigen, wie Didaktik unter subjektwissenschaftlichem Vorzeichen möglich und sinnvoll ist. Dabei wird das lernende Subjekt nicht mehr als eines gefasst, das sich aller Rahmungen und Fachinhalte bewusst ist, sondern als eines, das von Lehrenden durchaus profitieren kann. Nach Faulstich ist die Aufgabe der Lehrenden die Vermittlung zwischen

Interessenlage der Lernenden und angebotenen Lerninhalten. Das Konzept ist insofern auf Aushandlung angelegt. Bei Ludwig ist es der Lernende, der seinen Fall einbringt und die Expertise Lehrender und Mitlernender hinsichtlich dieses Falles abruft.

Hinsichtlich der Alphabetisierung hat Andrea Linde (2008) ihre Dissertation zwischen Lerntheorie und Literalität angesiedelt und auch erweiternd auf Habitustheorie zugegriffen. In der Alphabetisierung hat sodann die Forschungsgruppe um Joachim Ludwig unterschiedliche Begründungsfiguren differenziert (Ludwig 2010; Ludwig 2012b). Nicht im strengen Sinne subjektwissenschaftlich, aber durchaus lerntheoretisch inspiriert ist auch die Rückbindung der Literalitätsforschung an die *New Literacy Studies* durch Zeuner und Pabst (2011).

Auch außerhalb von betrieblicher Weiterbildung und Kursangeboten freier Träger wird zweifellos gelernt, allerdings wird dieses Lernen von Klaus Holzkamp nicht in den Vordergrund seiner Theorie gestellt. Die jüngere Entwicklung nimmt jedoch das „Mitlernen“ empirisch in den Blick, so vor allem Jana Trumann zum Lernen in sozialen Bewegungen (Trumann 2013) oder in der Bibliothek (Trumann 2009). Das nicht intentionale Mitlernen steht auch für Gender-Lernprozesse zur Debatte (vgl. Krämer i. V.). Bezüglich der Kompetenzentwicklung fordert Langemeyer in einem neueren Artikel die Einbettung von Kompetenz in die gesellschaftlichen Strukturen, innerhalb derer kompetentes Handeln möglich ist (Langemeyer 2013). Sie warnt zu Recht vor einer individualistischen Auslegung von Kompetenz und Lernen und zeigt auf, dass subjektwissenschaftliche Theorie dem die ‚gesellschaftliche Vermitteltheit individueller Existenz‘ entgegenhält.

Der Bereich des E-Learning wurde und wird immer wieder in lerntheoretischer Rahmung diskutiert. Die Annahme besonderer Selbstbestimmung durch das E-Learning hat sich nicht bestätigt, wohl aber das Potenzial subjektwissenschaftlicher Theorie zur Aufschlüsselung von subjektiven Begründungskonglomeraten (Grotluschen 2003). Dabei wird auch deutlich, dass expansive oder defensive Lerngründe nicht in Reinform auftreten, sondern variieren und sich auch verändern können. Das E-Learning-Handbuch, das Patricia Arnold, Gerhard Zimmer, Lars Kilian und Anne Thillosen gemeinsam erstellten (Arnold et al. 2004), bündelt entsprechende Zugänge. Auch die Gruppe um Klaus Treumann (2002) nutzt subjektwissenschaftliche Lerntheorie, jüngst mit einer von der DFG geförderten Studie zur Lernerorientierung im E-Learning (Treumann et al. 2012). Die Frage der Qualität des E-Learning wird seit Jahren durch Ulf Ehlers – ebenfalls vor subjektwissenschaftlichem Hintergrund – vorangetrieben (Ehlers 2004; Ehlers/Schenkel 2005). Zur Frage, inwiefern E-Learning auch für Benachteiligte geeignet sei, fanden vor etwa zehn Jahren eine Reihe von Beobachtungen in ABM-Kursen statt, in denen Lernsoftware zum Einsatz kam (Grotluschen/Brauchle 2004; Grotluschen/Brauchle 2006). Die Adressatengruppe nutzt soziale Strategien, um der Technologie Herr zu werden, etwa durch Kooperation in der Bankreihe. Eine Betrachtung der Perspektive der Lehrenden, die durch E-Learning teilweise massiv ihre Berufe gefährdet sehen, rundet die Trilogie ab (Brauchle 2007). Gemeinsam mit Petra Grell folgte später eine Analyse des Lernorts Second Life, der vor allem die subjektwissenschaftliche Lesart der foucaultschen Machttechniken nutzt (Grell/Grotluschen 2009). Mit Blick auf E-Learning-Didaktik bedient sich auch Stephen Frank – allerdings eher am Rande – subjektwissenschaftlicher Perspektiven (Frank 2012).

3.2 Das inzidentell lernende Subjekt

Hat das Subjekt die Absicht zu lernen? Die Kontroverse um intentionales Lernen und Mitlernen ist eine der schwierigsten in der Subjektwissenschaft. Wie oben schon erwähnt, haben mehrere jüngere Erhebungen auch nicht intentionales Lernen in den Blick genommen (Rehfeldt 2012, Trumann 2013, Krämer i. V.). Jana Trumann rekonstruiert Lernprozesse in Bürgerinitiativen und stellt fest, dass besonders im informellen Kontext oft von Lernen gesprochen wird.⁹ Janine Rehfeldt bestimmt in ihrer Dissertation informelles Lernen als *gestalteten Lernkontext* mit großem Anteil kooperativer Lernprozesse (Rehfeldt 2012). Sie arbeitet damit an einer Schnittstelle zwischen vorhandener subjektwissenschaftlicher Theorie und ihres Erachtens notwendiger Weiterentwicklung.

Solche Lernprozesse finden unweigerlich statt, die Frage ist nur, ob sie durch Subjektwissenschaft gut erfasst werden können und was ihre Eigenheiten sind. Eine der zentralen Eigenschaften wird von Frigga Haug vorgebracht (Haug 2003): Im Rückblick wird das Lernen oft vergessen und das Gelernte wird als selbstverständlich angesehen. Diese Eigenschaft macht es Lehrenden oft schwer, sich in den Zustand des Unwissens zurück zu versetzen, in dem sich ihre Teilnehmenden oder Studierenden grade befinden. Die Existenz nicht intentionalen Lernens ist in der neo-subjektwissenschaftlichen Lesart insofern bereits vorbereitet, wenn auch erst seit 2004. Das zentrale Problem nicht intentionalen Lernens liegt jedoch in seiner Verhaftung im Gewohnten (Meyer-Drawe 2012). Käte Meyer-Drawe argumentiert, dass gerade durch die Beiläufigkeit solcher Lernprozesse eben jene gesellschaftlichen Verhältnisse reproduziert werden, die als erstes eine passable Lösung für die Lernsituation bereithalten – ohne dass darüber reflektiert würde, was diese wiederum impliziert. Es entstehen also keine Lernwiderstände, weil eine scheinbare Übereinstimmung des Problems mit einer vordergründig funktionalen Lösung vorhanden ist. Dabei werden Traditionen mitgeliefert, Geschlechterverhältnisse reproduziert, Distinktionsmechanismen erlernt und vieles mehr, was dieselbe Person in ihrer Erscheinungsform als reflektierendes Subjekt möglicherweise zu überwinden trachtet. Die Theoretisierung des nicht intentionalen Lernens (die ja wiederum zu unterscheiden ist in inzidentelles und informelles Lernen) profitiert insofern von der Kritik aus phänomenologischer Perspektive.

3.3 Lernen in Serie – Lernwiderstände, Lerninteressen, Lernberatung, Lerndiagnostik

Das Konzept der *Lernwiderstände*, eigentlich nicht im Lernen-Buch, sondern in einem gesonderten Artikel publiziert (Holzkamp 1997a), enthält eine besondere Spannung. Lernwiderstände entstehen meines Erachtens durch noch nicht durchdrungene Konflikte zwischen den jeweils eigenen Interessen und den durch Lehrende oder Strukturen vertretenen Interessen innerhalb des Lernsettings. Diese unerkannte Verstrickung wirkt lähmend und erzeugt Lernwiderstände. Sie sind nicht gleich-

9 Im eigenen Sample zu absichtsvoll begunnenem E-Learning (Grotlüschen 2003) war an keiner einzigen Stelle die Rede von „Lernen“ – vielmehr wurde von Clicken, Durchgehen, Lesen etc. gesprochen.

bedeutend mit defensivem Lernen – das kann in klarer Erkenntnis der Umstände und in voller Absicht vonstattengehen. Die Charakteristika von Lernwiderständen sind also gemäß dieser Interpretation die gleichzeitige Wirksamkeit von Subjekt und Gesellschaft sowie die Vorreflexivität. Lernwiderstände sind weder für das Subjekt noch für die Gesellschaft hilfreich. Sie sind also nicht als aktiver Widerstand gegen emanzipationsbehindernde Strukturen zu verstehen – das wäre eher bei expansivem Lernen oder verallgemeinerter Handlungsfähigkeit der Fall. Widerständiges Lernen ist insofern auch kein emanzipatorischer Akt. Widerstand gegen unzulängliche Lernarrangements, wie sie etwa als studentische Proteste beschrieben werden (vgl. Ribolits 2011), stellen insofern kein widerständiges Lernen dar, sondern, sofern es dabei etwas zu lernen gibt, eher expansives Lernen.

Lerninteressen sind insofern als Antwort auf Lernwiderstände konzipiert. Auch Lerninteressen enthalten Verstrickungen zwischen Gesellschaft und Subjekt, die teils kongruent gelagert sein können und teils widersprüchlich geraten können. Lerninteressen sind nicht etwa von Geburt an im Subjekt angelegt und harren der Entfaltung – sie entstehen in handelnder Auseinandersetzung mit der umgebenden Welt, sind insofern milieuspezifisch und gesellschaftlich ungleich verteilt.

Bei Lernwiderständen und Lerninteressen handelt es sich um subjektiv gut begründbare Handlungen, nicht etwa um etwas, was es pädagogisch zu eliminieren gälte. Die pädagogische Aufgabe besteht eher darin, sie im Gespräch mit den Lernenden aus dem vorreflexiven Raum herauszuschälen. Die Schieflage der Adressatenforschung, Weiterbildungsabstinenz tendenziell durch *externale Ursachen*, also gesellschaftliche Barrieren, und Weiterbildungsteilnahme durch *internale Ursachen*, also subjektive Motivation, zu erklären, erhält durch die Konzeption von Lernwiderständen und Lerninteressen ein Gegengewicht. Sowohl Weiterbildungsabstinenz als auch Weiterbildungsteilnahme sind Ergebnis der Handlungen des vergesellschafteten Subjekts.

Neben der Kernfrage des Lernens und Lehrens werden in der Weiterbildung vermehrt Fragen von Beratung und Diagnostik diskutiert. Ergo wird auch Lernen in subjektwissenschaftlicher Lesart derzeit um Lernberatung und um Lerndiagnostik erweitert. Zur Karriere- und Bildungsberatung fragt Rie Thomsen aus Kopenhagen in ihrer Dissertation, inwiefern hier nicht eine Individualisierung gesellschaftlicher Probleme institutionalisiert werde (Thomsen 2012). Henning Pätzold bearbeitet Lernberatung im engeren Sinne, die auch in den jüngeren Arbeiten von Joachim Ludwig im Vordergrund steht (Pätzold 2004; Ludwig 2012b). Mit dem Band „Lernberatung und Lerndiagnostik“ verknüpft letzterer zudem die zwei genannten Erweiterungen des klassischen Lehrens und Lernens (Ludwig 2012a). Der diagnostische Zweig wird derzeit von „Formative Assessment“ (Bonna 2008, deutsch etwa: Förderdiagnostik) über Kompetenzfeststellung (Schügl 2010; Schügl/Nienkemper 2012) bis zur Lerndiagnostik weiter entwickelt (Nienkemper/Bonna 2010; Nienkemper/Bonna 2011; Zimper/Dessinger 2012).

4. Subjektwissenschaftliche Forschungsmethodologie

Ein letzter Bereich, dem sich Tobias Künkler in seiner Kritik annimmt, ist das Forschungsverständnis der Subjektwissenschaft. Er unterstellt, subjektwissenschaftliche Forschung würde die Perspektive des Subjekts überhöhen, sie dann aber durch Forschende einnehmen und zugleich in Gänze verstehen wollen – und blende die inzwischen hinreichend diskutierten „Bedingungen“ aus. Dazu lohnt sich doch noch einmal ein Blick auf den Bedingtheits- und den Begründungsdiskurs. Bedingungen sind in dieser Lesart dann gegeben, wenn sie eine Angelegenheit ohne dazwischen zu setzende Vernunft erklärbar machen. Bei den Bedingungen „Frost“ und „Wasser“ entsteht die Folge „Eis“. Dazu bedarf es keiner Vernunft, man kann Kausalketten in Form von Wenn-Dann-Sätzen bilden. (Wenn es friert, wird Wasser zu Eis.) Setzt man versuchsweise das Wort „vernünftigerweise“ dazwischen, bildet sich kein sinnvoller Satz. (Wenn es friert, wird Wasser vernünftigerweise zu Eis?) Die Begründungslogik lässt sich an eben jenem Vernunft-Einschub erkennen: Wenn es friert, ziehe ich mich vernünftigerweise wärmer an. Holzkamp folgert, dass in der Sozialwissenschaft von Begründungen, nicht von Bedingungen zu sprechen ist. Das impliziert auch, dass mehr als ein Grund vorliegen kann, dass Gründe widerstreitend sind und abgewogen werden müssen. (Wenn es friert, ziehe ich mich vernünftigerweise warm an, aber das sieht nicht so schick aus, also ziehe ich mich eben gerade halbwegs warm an.)

Entscheidend ist nun, dass die Prämissenlage nicht als *Bedingung* vorhersagbar wirkt, sondern dass sie durch die Brille des Subjekts zur Begründung wird. Das geschieht, insofern das Subjekt einer Prämisse Aufmerksamkeit schenkt (Kälte und Kleidung) und sie als erstrebenswert bewertet (Wärme oder Mode). Insofern sind in jeder Handlung des Subjekts die Bedingungen – durch den subjektiven Blick zu Prämissen geworden – wirksam. Handlungen sind jedoch nicht in (mono-)kausaler Logik als Folgen von Bedingungen vorhersagbar. Vielmehr stecken dazwischen Widersprüchlichkeiten, Übersehenes, Gewohntes, selektive Wahrnehmung, Wunschenken und alles, was aus *Logik* eben *subjektive Logik* macht.

Weiterhin ist ein Wort zu Verstehen und Rekonstruktion zu sagen: Verstehen enthält auch Nichtverstehen, dies allerdings ist zwei Elementen geschuldet. Erstens der prinzipiellen Unverfügbarkeit des Subjekts und der Trennung von Subjekt und seiner temporären Entäußerung in Form von Interviews, Texten oder Handlungen. Dies stellt eine Grundlage aller Hermeneutik dar und wird in der Subjektwissenschaft nirgends explizit in Frage gestellt – allerdings auch nicht explizit thematisiert.

Ein zweites Element ist wiederum in der Denkfigur des Begründungsdiskurses angelegt. Wenn die Forschung das handelnde Subjekt nicht versteht, so liegt das daran, dass ihr die je subjektive Interpretation gesellschaftlicher Prämissen nicht hinreichend bekannt ist, so dass sie die Schlüssigkeit subjektiver Logik nicht nachvollziehen kann. Dennoch ist – so die Unterstellung – für dieses Subjekt in der Weise, wie es seine Prämissen interpretiert, seine Handlungsweise subjektiv sinnvoll. Subjektwissenschaft verlangt insofern die Spannung auszuhalten, dass einerseits auch bei intensivstem Nachvollzug nie die vollständige Perspektive des Subjekts eingenommen werden kann – und dass andererseits trotzdem die Unterstellung schlüssigen Handelns des teilweise vielleicht „unverständlich“ agierenden Subjekts aufrechterhalten wird.

Methodologisch versuchen drei Zugriffe diesen Anforderungen gerecht zu werden. Morus Markhard (2006) plädiert auf Basis der Grundlegung der Psychologie (Holzkamp 1983, S. 544ff.) für ein Konzept des Mitforschens, bei dem die Beforschten systematisch in Frageentwicklung, Erhebung, Auswertung und Interpretation einbezogen werden. Dies ist mehr als eine bloße kommunikative Validierung durch Befragte, denn es geht hier auch darum, in der Generierung der Fragestellung und der angemessenen Erhebung bereits die Perspektive der Mitforschenden einzunehmen. Uneingelöst bleibt allerdings der Versuch der gleichberechtigten Forschung immer dann, wenn vonseiten der Wissenschaft ein begriffliches Instrumentarium Verwendung findet, das den Beforschten unbekannt ist. Es handelt sich schlichtweg nicht um ein hierarchiefreies Zusammentreffen von Subjekten. Daher hat sich dieser Ansatz eher selten in der Erwachsenenbildung durchgesetzt (Ausnahme: Rie Thomsen).

Häufiger bedienen sich die zitierten Arbeiten der *Grounded Theory*, die hier nicht en détail erläutert werden soll, und die auch durchaus kongruent mit dem Mitforschungskonzept verwendet werden kann. Entscheidend ist lediglich, dass die Übersetzung des sogenannten ‚Codierparadigmas‘ wiederum „Bedingungen“ enthält. In subjektwissenschaftlicher Interpretation scheint es aber auch der *Grounded Theory* besser zu entsprechen, hier den Begriff „Begründungen“ im oben diskutierten Sinne einzusetzen (von Felden 2006 sowie Grotlüschen 2010, S. 177).

Ein dritter Zugriff besteht in Forschungswerkstätten, die neben verbalem Erhebungsmaterial auch visuelle Artefakte herstellen und interpretieren. Als habitushermeneutisches Verfahren werden sie in der Arbeitsgruppe um Vester, Bremer, Lange-Vester und Teiwes-Kügler eingesetzt (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004; Bremer/Lange-Vester 2006). In subjektwissenschaftlicher Spielart finden sie sich auch bei Faulstich, Forneck und Knoll sowie deren Teams und deren Dissertationen (Faulstich et al. 2005, Grell 2006). Weiterentwicklungen entstehen derzeit (Bracker/Faulstich 2012, Umbach 2012, sowie Mania/Tröster in diesem Band).

5. Fazit: Neo-subjektwissenschaftliche Lesart

Das Subjekt ist vergesellschaftet und als solches lernt es. Man kann begründungslogisch sogar unterstellen, dass ihm alle Bedingungen erst dann zur Handlungsbegründung werden, wenn es sie anerkennt oder (implizit) zur Kenntnis nimmt – sonst sind sie irrelevant.

So würde bei *strenger Auslegung des Begründungsdiskurses* selbst ein materielles Hindernis wie ein fehlender Führerschein (Bedingung) erst dann relevant, wenn er auch dazu führt, aufgrund der Sorge mangelnder Fähigkeiten oder aufgrund der Angst erwischt zu werden (Begründung), tatsächlich nicht mit dem Auto zu fahren. So aber, als subjektive Logik, integriert das Subjekt die gesellschaftlichen Verhältnisse (die ihm zum Beispiel kein Geld zum Erwerb des Führerscheins bereithalten). Der Begründungsdiskurs in seiner ursprünglichen Form integriert also das Irrationale, Verdrängte, Habitualisierte und Emotionale – und auch die gesellschaftlichen Bedingungen. Es gibt bei dieser Variante keine Theorien neben dem Begründungsdiskurs, denn sie lassen sich begründungslogisch re-interpretieren.

Alternativ kann man unterstellen, dass die *subjektiven Begründungen* einerseits durch *gesellschaftliche Rahmungen* andererseits zu ergänzen sind. Viele zeitgenössische Arbeiten erweitern daher die Rezeption subjektwissenschaftlicher Lerntheorie um gesellschaftstheoretische Aspekte, um daraus Interpretationen von Forschungsmaterial zu generieren (s.o. Bracker, Faulstich, Krämer, Bremer, Heinemann). In neo-subjektwissenschaftlicher Lesart ist es unerheblich, ob die gesellschaftlichen Verhältnisse in den Begründungsdiskurs integriert und erst durch die Brille des handelnden Subjekts zutage treten oder ob sie als flankierende Theorie der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie hinzugefügt werden. Für die Forschung und das Verständnis von Lernen in neo-subjektwissenschaftlicher Lesart ist es vor allem wichtig, die Existenz und Mächtigkeit des Irrationalen, der Leiblichkeit, Verdrängung, Habitualisierung und der Emotion zur Kenntnis zu nehmen. Ob das in der ersten oder der zweiten Variante geschieht, ist meines Erachtens gleichermaßen tragfähig.

Das lernende Subjekt in neo-subjektwissenschaftlicher Lesart begegnet Lehrenden und Institutionen somit im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse. Ihm wird individuelles Lernvermögen und individuell erworbene Kompetenz unterstellt, obwohl es in gesellschaftlichen Bedingungen zu lernen hat und kompetent agiert. Es wird über Karriere und (Weiter-)Bildung beraten, obwohl es nicht allein über seine Bildung und Karriere verfügen kann. Das Subjekt kann rational abwägen, allerdings unternimmt es diesen Versuch nur dann, wenn gewohntes Handeln versagt. Inzidentelles Lernen kann weiterführen, überschreitet aber die Grenzen des implizit Wahrgenommenen nicht. Lernanlässe und Lernverläufe enthalten Empfindungen und sind leiblicher Begrenzung ausgesetzt. Expansives und defensives Lernen kann in Mischformen auftreten und sich im Verlauf von Lernprozessen verändern. Lernwiderstände lassen sich in Phasen untergliedern. Lernwiderständen können Lerninteressen als Komplementärkonzept angetragen werden. Lernberatung und Lerndiagnostik lassen sich subjektwissenschaftlich ausgestalten. Der Kompetenzbegriff und auch Kompetenzmodelle sind in subjektwissenschaftlicher Lesart vergesellschaftet und an Interessenkonflikte gebunden.

Verfügungserweiterungen als genuines Lerninteresse treten nicht immer offen zutage, das Subjekt kann sich auch selbst im Wege stehen. Dennoch ist mit der erweiterten Verfügung – bei allem Selbstwert von Bildung – immer auch die materielle Verfügung über die eigenen Lebensumstände gemeint. Erst wenn das Subjekt diese als Ergebnis seiner Lernanstrengungen antizipieren kann, hat es substanziellen Grund zu lernen. Genau genommen wird hier erst dann ein subjektiv guter Lerngrund angenommen, wenn die Lernenden ihre Anteile an gesellschaftlichen Ressourcen erkennbar erhöhen können. Subjektwissenschaftliche Forschung kann mit Blick auf die vergesellschafteten Subjekte (auf mikro-, meso- und makrodidaktischer Ebene) die Verstrickungen freilegen, die zu (Lern-)Widerständen führen.

Allerdings – und das zeigt die Aufarbeitung der jüngeren Rezeption subjektwissenschaftlich inspirierten Arbeiten durchaus – bedarf es einer gesellschaftskritischen Lesart des Ansatzes, um einer individualistischen Auslegung entgegen zu treten.

6. Anhang: Dissertationen und Habilitationen vor (auch) subjektwissenschaftlicher Kulisse

- Allespach, Martin (2005): Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess. Subjektive Bedeutsamkeiten als Grundlage für eine partizipative Bildungsplanung. Marburg: Schüren.
- Angröss, Alexandra (2000): Selbstorganisiertes Lernen als Paradigma der betrieblichen Weiterbildung? EU-Programm- und Projektergebnisse. o. O. (Hamburg).
- Arnold, Patricia (2003): Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster: Waxmann.
- Baldauf-Bergmann, Kristine (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. Berlin: Lehmanns.
- Behrens, Ulrike (2002): Das Rätsel Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Untersuchung zur Konstruktion und Bedeutung des Lernens. Gießen: Focus-Verl.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Univ., Habil.-Schr.-Hamburg, 2005. Weinheim: Juventa-Verl. (Bildungssoziologische Beiträge). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2968587&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Bürgin, Julika (2013): Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung: Zweckbildung ohne Gewähr. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Dierbach, Stefan (2010): Jung – rechts – unpolitisch? Die Ausblendung des Politischen im Diskurs über rechte Gewalt. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2004): Qualität im E-Learning aus Lerner Sicht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität. Wiesbaden (Bildung und Neue Medien, 7).
- Frank, Stephen (2012): eLearning und Kompetenzentwicklung. Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 472).
- Grotlüschen, Anke (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Univ., FB Erziehungswiss., Diss. u.d.T.: Grotlüschen, Anke: Virtuell und selbstbestimmt? – Hamburg, 2003. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 417). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/bsz/toc/bsz106987690inh.pdf>.
- Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haberzeth, Erik (2010): Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hocke, Simone (2012): Konflikte im Betriebsrat als Lernanlass. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klingovsky, Ulla (2009): Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: transcript Verlag.
- Langemeyer, Ines (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik: eine Fallstudie. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 452).

- Lerch, Sebastian (2010): *Lebenskunst Lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht*. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und Lebensbegleitendes Lernen, 15).
- Linde, Andrea (2008): *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster: Waxmann.
- Ludwig, Joachim (1999): *Erwachsenenbildung und Lernen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten aus der Perspektive subjektiver Lernhandlungen*. Habilitationsschrift. München.
- Meimberg, Reinhold (2011): *Zur zentralen Rolle der Erwachsenenbildung bei der Entwicklung und Vermittlung von Leitbildern ausgewählter Nichtregierungsorganisationen*. Dissertation. Universität Hamburg, Hamburg. Online verfügbar unter: <http://d-nb.info/1020930594/34>, zuletzt geprüft am 05.03.2013.
- Pätzold, Henning (2004): *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 41).
- Rehfeldt, Janine (2012): *Der gestaltete Lernkontext. Lernen im informellen betrieblichen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schepers, Claudia (2013): *Wenn KursleiterInnen lernen: von der Suche nach Orientierung im Rahmen einer individuellen Professionalisierung*. Dissertation. Universität Hamburg.
- Schwab, Uwe R. (2008): *Begründetes Lernen. Eine Bedeutungs-Begründungsanalyse des Lernhandelns Erwachsener in Qualifizierungsmaßnahmen*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Trumann, Jana (2013): *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. 1. Aufl. Bielefeld: transcript Verlag.
- Weis, Michael (2005): *Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln*. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 449).
- Zinth, Claas Ph. (2008): *Organisationales Lernen als subjektbezogener Lernprozess. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung von Theorie und Praxis*. In: *Organisationales Lernen als subjektbezogener Lernprozess*.

7. Literatur

- Allespach, Martin (2004): *Bedeutsamkeit als Grundkategorie einer partizipativen Bildungsplanung und als Voraussetzung für expansives Lernen in der betrieblichen Weiterbildung*. In: Peter Faulstich und Joachim Ludwig (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung), S. 220–229.
- Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thillosen, Anne; Zimmer, Gerhard (2004): *E-Learning Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität*. Nürnberg: BW Bildung und Wissen.
- Baldauf-Bergmann, Kristine (2006): *Impulse für eine strukturvermittelte Entwicklung von Lernkontexten*. In: *Forum Kritische Psychologie* (50), S. 84–94.
- Barton, David; Hamilton, Mary (2003 (EA 2000)): *Literacy Practices*. In: David Barton (Hrsg.): *Situated literacies. Reading and writing in context*. Reprinted. London: Routledge, S. 1–6.
- Bonna, Franziska (2008): *Nutzen der Kompetenzmessung für funktionale AnalphabetInnen am Beispiel des ProfilPASSes*. Diplomarbeit. Universität Bremen.
- Bracker, Rosa; Faulstich, Peter (2012): *Prekarität des Lebens und des Lernens*. In: *Forum Erwachsenenbildung* (4), S. 16–21.

- Brauchle, Barbara (2007): Der Rolle beraubt: Lehrende als Vermittler von Selbstlernkompetenz. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (13). Online verfügbar unter: www.bwpat.de/ausgabe13/brauchle_bwpat13.pdf, zuletzt geprüft am 23.04.2015.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Univ., Habil.-Schr.-Hamburg, 2005. Weinheim: Juventa-Verl. (Bildungssoziologische Beiträge). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2968587&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm, zuletzt geprüft am 23.04.2015.
- Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (Hrsg.) (2006): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butler, Judith (2004): Undoing gender. New York, London: Routledge.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dluzak, Claudia (2009): Lernwiderstände im Kontext organisatorischer Veränderungsprozesse. Universität Bremen.
- Dreier, Ole (2006): Wider die Strukturabstraktion. In: Forum Kritische Psychologie (50), S. 72–83.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2004): Qualität im E-Learning aus Lerner Sicht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität. Wiesbaden: VS Verlag (Bildung und Neue Medien, 7).
- Ehlers, Ulf-Daniel; Schenkel, Peter (Hrsg.) (2005): Bildungscontrolling im E-Learning. Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Eichinger, Ulrike (2012): Soziale Arbeit. Hamburg: Argument.
- Faulstich, Peter (2002): Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung: eine Initiative von GEW, IG Metall und ver.di. Hamburg: VSA-Verl.
- Faulstich, Peter (2003): „Selbstbestimmtes Lernen“. Vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. In: Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang; Espe, Clemens (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann.
- Faulstich, Peter (2005): Lernen Erwachsener in kritisch- pragmatischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (4), S. 528–541.
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (2012): LernLust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung. Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft. Hamburg: VSA-Verlag
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Hamburg: transcript Verlag (Theorie bilden).
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (2014): Lerndebatten: Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.) (2009): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg: VSA-Verlag. Online verfügbar unter: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3126986&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm, zuletzt geprüft am 23.04.2015.
- Faulstich, Peter; Forneck, Hermann J.; Knoll, Jörg et al. (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Faulstich, Peter; Grotluschen, Anke (2006): Erfahrung und Interesse beim Lernen – Konfrontationen der Konzepte von Klaus Holzkamp und John Dewey. In: Forum Kritische Psychologie (50), S. 10–12.
- Felden, Heide von (2006): Lernprozesse über die Lebenszeit. Zur Untersuchung von Lebenslangem Lernen mit Mitteln der Biographieforschung. In: Forneck, Hermann J.; Wiesner, Gisela; Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion

- Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 217–233.
- Foucault, Michel (1976): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Frank, Stephen (2012): *eLearning und Kompetenzentwicklung. Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grell, Petra (2006): *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 472).
- Grell, Petra; Grotlüschen, Anke (2009): *Lernort Second Life*. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.): *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Grotlüschen, Anke (2003): *Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung*. Univ., FB Erziehungswiss., Diss. u.d.T.: Grotlüschen, Anke: *Virtuell und selbstbestimmt?* Hamburg, 2003. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 417). Online verfügbar unter: <http://www.gbv.de/dms/bsz/toc/bsz106987690inh.pdf>, zuletzt geprüft am 23.4.2015.
- Grotlüschen, Anke (2010): *Erneuerung der Interesstheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, Anke; Brauchle, Barbara (2004): *Bildung als Brücke für Benachteiligte. Hamburger Ansätze zur Überwindung der Digitalen Spaltung. Evaluation des Projekts ICC – Bridge to the Market*. Münster: LIT.
- Grotlüschen, Anke; Brauchle, Barbara (2006): *Lernkompetenz oder Learning Literacy? Kommunikation, Lernen und E-Learning als widersprüchliche Anforderungen an bildungsferne Gruppen*. Münster: LIT.
- Haberzeth, Erik (2010): *Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Haug, Frigga (2003): *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument.
- Heinemann, Alisha M. B. (2014): *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft: Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Bielefeld: transcript Verlag (Band 33 Theorie Bilden).
- Hirschberg, Marianne (2009): *Behinderung im internationalen Diskurs. Die flexible Klassifizierung der Weltgesundheitsorganisation*. Frankfurt am Main [u. a.]: Campus.
- Hocke, Simone (2012): *Konflikte im Betriebsrat als Lernanlass*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzkamp, Klaus (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Holzkamp, Klaus (1996): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in das Hauptanliegen des Buches*. Hamburg, Berlin. Online verfügbar unter: http://www.educommsy.uni-hamburg.de/commsy.php/Holzkamp,Klaus_SchriftenI_S.255-276.pdf?cid=1207874&mod=material&fct=getfile&iid=541170, zuletzt aktualisiert am 19.05.2009, zuletzt geprüft am 20.05.2009.
- Holzkamp, Klaus (1997a): *Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie*. In: Klaus Holzkamp (Hrsg.): *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. Hamburg, Berlin, S. 159–195.

- Holzkamp, Klaus (1997b): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in das Hauptanliegen des Buches. In: Klaus Holzkamp (Hrsg.): Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg, Berlin, S. 255–276.
- Künkler, Tobias (2008): Lernen im Zwischen. Zum Zusammenhang von Lerntheorien, Subjektkonzeptionen und dem Vollzug des Lernens. In: Mitgutsch, Konstantin; Sattler, Elisabeth; Westphal, Kristin; Breinbauer, Ines M. (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 33–50.
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Künkler, Tobias (2014): Lernen vom Subjektstandpunkt? Eine kritische Auseinandersetzung mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamp's. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lerndebatten: Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript Verlag, S. 203–224.
- Krämer, Judith E. (i. V.): Lernen über Geschlecht. Genderkompetenz zwischen (Queer-) Feminismus, Re-Traditionalisierung und Intersektionalität. Berlin: transcript Verlag.
- Langemeyer, Ines (2013): Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 36 (1), S. 15–24.
- Lange-Vester, Andrea; Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, Steffani (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim: Juventa-Verl. (Bildungssoziologische Beiträge), S. 159–188.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge.
- Linde, Andrea (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 503).
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ludwig, Joachim (2003): Das lernende Subjekt in der politischen Bildung. Didaktische Vermittlungskonzepte in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift 26 (1), S. 83–92.
- Ludwig, Joachim (2010): Die Welt im Kurs – Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 60 (3), S. 255–263.
- Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2012a): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2012b): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Lernen aus Passion. In: Felden, Heide von; Hof, Christiane; Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. September 2011 an der Universität Hamburg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nienkemper, Barbara (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien: W. Bertelsmann Verlag (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).

- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabeten/innen. In: *Der pädagogische Blick* 18 (4), S. 212–220.
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2011): Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen – aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden. In: *bildungsforschung* 8 (2), S. 61–85. Online verfügbar unter: <http://bildungsforschung.org/>, zuletzt geprüft am 23.04.2015.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Budrich. Online verfügbar unter: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2803841&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm, zuletzt geprüft am 23.04.2015.
- Pätzold, Henning (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 41).
- Rehfeldt, Janine (2012): Der gestaltete Lernkontext. Lernen im informellen betrieblichen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Ribolits, Erich (2011): Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs. Wien: Löcker Verlag.
- Schepers, Claudia (2009): Lernwiderstände im Kontext organisatorischer Veränderungsprozesse. In: *Der pädagogische Blick* (4).
- Schepers, Claudia (2014): Wenn Kursleitende lernen. Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Schmidt, Bernhard (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91894-5>, zuletzt geprüft am 23.04.2015.
- Schügl, Steffanie (2010): Feststellung von Kompetenzen Erwachsener in außerbetrieblichen Kontexten in Bremen. Diplomarbeit. Universität Bremen, Bremen. Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften.
- Schügl, Steffanie; Nienkemper, Barbara (2012): Das diagnostische Setting als Basis einer gelungenen Diagnostik. In: Joachim Ludwig (Hrsg.): *Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 19–40.
- Sennett, Richard (2012): Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält. München: Hanser Berlin.
- Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien: Turia + Kant. Online verfügbar unter: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3125963&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm, zuletzt geprüft am 23.04.2015.
- Tett, Lyn; Hall, Stuart; McLachlan, Kathy et al. (2006): Evaluation of the Scottish Adult Literacy and Numeracy (ALN) Strategy. Hrsg. v. Scottish Executive Social Research. Edinburgh.
- Thomsen, Rie (2012): Career guidance in communities. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Treumann, Klaus Peter (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen: Leske + Budrich (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, 39). Online verfügbar unter: <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/324268319.pdf>, zuletzt geprüft am 23.04.2015.

- Treumann, Klaus; Ganguin, Sonja; Arens, Markus (2012): E-Learning in der beruflichen Bildung. Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Trumann, Jana (2009): Bibliotheken als kommunale Lernzentren. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg: VSA-Verl., S. 47–64.
- Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. 1. Aufl. Bielefeld: transcript Verlag.
- Umbach, Susanne (2011): Lernen – wer, wo, wann und mit welchem Effekt? Mit Donna Haraway in die Lernschleife. In: Möller, Svenja; Zeuner, Christine; Grotluschen, Anke (Hrsg.): Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien. Unter Mitarbeit von Peter Faulstich. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag, S. 181–188.
- Umbach, Susanne (2012): Lernlust – die Lust am Sinn. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): LernLust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 115–132.
- Vester, Michael; Oertzen, Peter von; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wittpoth, Jürgen (2005): Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1), S. 26–36.
- Zech, Rainer; Angermüller, Jörg (2006): Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zeuner, Christine; Pabst, Antje (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zimper, Diana; Dessinger, Yvonne (2012): Erwachsenengerechte Förderdiagnostik als Grundlage für Lernbegleitung. In: Joachim Ludwig (Hrsg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 41–60.
- Zinth, Claas Ph. (2008): Organisationales Lernen als subjektbezogener Lernprozess. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung von Theorie und Praxis. München: Hampp.

Vom Vergessen der Einflüsse: Vermeintliche Selbstbestimmung bei der Interessesegense

Anke Grotluschen, Judith Elise Krämer

Abstract

Offenbar verbreitet erscheint uns die Annahme, dass Interesse von innen, aus sich selbst heraus, also selbstbestimmt entstünde. Diese Annahme wird hier einer empirischen Analyse unterzogen. Das Ergebnis¹ zeigt, dass Interessen zwar selbst bestimmt ausgewählt zu sein scheinen, doch zeigen die Berichte die enge Verbindung zur sozialen Schicht und zur Erfahrungswelt – mithin also zu fremden Einflüssen. Das dahinter stehende Vergessen sozialer Einflüsse ist genuines Merkmal des Habitus im Sinne Bourdieus. Ergo prüfen wir am Material, inwiefern wir es mit habituellen Charakteristika bei der Interessesegense zu tun haben.

1. Einleitung

In gebotener Kürze soll zunächst *Selbstbestimmung* begrifflich umrissen werden. Es folgt ein Blick auf die *Adressat/inn/en-Forschung* mit ihren Interessebegriffen. Anschließend nehmen wir Bezug auf die *Interesseforschung* und kontrastieren den Diskurs mit Pierre Bourdieus Habituskonzept. Dieses leitet dann den Blick auf die qualitativen Daten. Schlussendlich haben wir, ähnlich wie Krapp (Krapp 2002) sowie Deci und Ryan (Deci et al. 2002) eine differenzierte Vorstellung von Selbstbestimmung – bei uns speist sich diese allerdings aus einer habitustheoretischen Grundlage. Wir hoffen so zwei große, bisher eher getrennte Forschungsstränge (Interesseforschung und Adressatenforschung) vorsichtig zu verschränken.

2. Graduelle und vermeintliche Selbstbestimmung

In aller Kürze soll hier ein Verständnis von Selbstbestimmung umrissen werden, auch wenn hier selbstverständlich keine erschöpfende philosophische Diskussion geführt werden kann. Die konstituierenden Elemente des Begriffs sind – mindestens – ein näher zu spezifizierendes ‚Selbst‘, das in ebenfalls näher zu spezifizierendem Verhältnis mit der Welt und den Anderen über eine Angelegenheit bestimmt.

Daher folgen wir zunächst einem Begriffsverständnis, das aus dem Diskurs um ‚Selbstbestimmtes Lernen‘ erwächst. Der Begriff wird unterschieden von ‚Selbstorganisiertem Lernen‘. Als Unterscheidungskriterium gilt die Frage, ob der/

1 Dieser Artikel stellt eine leicht überarbeitete Variante des Artikels dar, der unter dem Titel: Vom Vergessen der Einflüsse: Vermeintliche Selbstbestimmung bei der Interessesegense (Grotluschen/Krämer 2009). In: *bildungsforschung*, Jahrgang 6, Ausgabe 1, online verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2009-01/interesse/>.

die Lernende auch über die Lerninhalte entscheiden darf. Wenn nicht, bleiben den Lernenden lediglich organisatorische Entscheidungsspielräume, ergo handelt es sich um Selbstorganisation, nicht um Selbstbestimmung (Faulstich 1999, Faulstich 2002).

Dabei wird die Frage, wie die Entscheidungen über Lerninhalte und Interessen letztlich zustande kommen, von Faulstich nicht als Dichotomie zwischen entweder Lehrenden bzw. Institution oder Lernenden gefasst, sondern als Achse, auf der unterschiedliche ‚Grade von Selbstbestimmung‘ möglich sind (Faulstich 1999, Faulstich 2002). Wie sinnvoll diese Differenzierung ist, mit der eine Dichotomie von Selbstbestimmung versus Fremdbestimmung aufgebrochen wird, zeigt sich auch anhand der empirischen Daten.

Weiterhin gehen wir in einer nächsten Präzisierung davon aus, dass das Verhältnis von Selbst und Welt plausibel beschrieben ist durch das Habituskonzept bei Pierre Bourdieu (1987), sprich, die Klassenlage beeinflusst den Habitus und die Entscheidungen des Selbst. Allerdings ist der Habitus unseres Erachtens nicht unveränderbar, sondern lediglich träge. So entsteht theoretischer Raum für ein handelndes Subjekt: Wir setzen ein Subjekt voraus, das seinerseits Absichten und Pläne hat und in seinem übergeordneten Interesse agiert, allerdings setzen wir nicht voraus, dass diese Absichten rational oder bewusst wären (Holzkamp 1993, S. 27ff.). Diese Konzepte decken sich zwar nicht bruchlos mit der Theorie der Interessenforschung, jedoch gibt es interessante Anschlüsse (Krapp 2004).

Der Begriff der Selbstbestimmung, auf den wir uns in Anlehnung an Bourdieu und Holzkamp beziehen, ist nicht zur Verwechslung mit dem von Deci und Ryan entwickelten Begriff der Selbstbestimmung, der für die Münchner Interessentheorie von Bedeutung ist (vgl. Grotlüschen/Krämer 2009). In ihrem Verständnis gehen Deci und Ryan davon aus, dass Selbstbestimmung ein Kontinuum sei, das von Amotivation über vier Formen extrinsischer Motivation zu intrinsischer Motivation führe (Ryan/Deci 2002, S. 17f.), wobei die Autonomie stufenweise zunehme. Im Kern trifft die Idee die notwendige Differenzierung der Dichotomie zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Die psychologisch-bedürfnistheoretischen Grundannahmen passen jedoch nicht zum hier bevorzugten metatheoretischen Rahmen. Dewey, Holzkamp und Bourdieu betonen die Begründungsstruktur und Intentionalität des Individuums im Interesseprozess und seine Auseinandersetzung mit der Welt, während Deci und Ryan den Fokus beobachtend den Blick darauf legen, wie Menschen primären Bedürfnissen folgen.

Mit dem Verhältnis von Selbst und Welt müssen wir jedoch noch eine weitere Ebene konzipieren: Interesse ist ein Prozess, kein Zustand. Interessen sind nicht nur graduell zwischen Selbst- und Fremdbestimmung angesiedelt. Sie sind auch gewachsen – und zwar in einem sozialen Prozess in einer bestimmten historischen und ökonomischen Lage. Mehrere Theorieansätze schlagen vor, dass einst gesellschaftlich fremd Bestimmtes sukzessive verinnerlicht und zu selbst Bestimmtem wird (z. B. Elias’ Zivilisierungsprozess, Foucaults Techniken des Selbst, Bourdieus Habituskonzept). Wir vermuten also, dass die Wahl von Interessen in gradueller Selbstbestimmung verläuft, die jedoch zu vermeintlicher Selbstbestimmung umetikettiert und verinnerlicht wird: Die Einflüsse von außen werden übersehen, vergessen oder verkleinert. Um den theoretischen Bogen nicht zu überspannen, belassen wir es hier aber bei einem Rückgriff auf Pierre Bourdieu.

3. Asymmetrische Interessebegriffe der Adressat/inn/en-Forschung

Motive und Interessen als treibende Kraft des Lernens werden seit Beginn der erwachsenenbildnerischen Adressat/inn/en-Forschung breit diskutiert. Eine Zeitlang erschienen Hörer/innen-Studien, die dezidiert nach Bildungsinteressen verschiedener Bevölkerungsgruppen fragten (z.B. Hermes 1926, Engelhardt 1926, Große 1932, Buchwald 1934). Danach verschwand der Begriff ‚Interesse‘. Erst in jüngerer Zeit taucht er – präzisiert als Weiterbildungsinteresse – wieder auf (Barz 2004). Die bevorzugten Begriffe zeigen, dass bei Weiterbildungsteilnahme gern von Interesse, Motiv, Gründen, Ziel oder Disposition gesprochen wird. Diese Begriffe implizieren eine Lokalisierung im Selbst, weniger in der Welt. Frappierend ist jedoch das Gegenstück: Bei Weiterbildungsabstinenz wird von Barrieren, Hemmnissen oder Hürden gesprochen. Implizit liegt die Lokalisierung also eher außen, in der hinderlichen Welt. Nach unserem Dafürhalten ist diese Begriffstradition asymmetrisch und aus diesem Grund unzulänglich (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Weiterbildungsinteressen und -abstinenz in der Fachliteratur (bis 2006)

Jahr	Autor/in	Seite	Begriffe zum Verstehen der Hinwendung zu einem Thema bzw. zu Weiterbildung	Seite	Begriffe zum Verstehen der Abwendung von einem Thema bzw. von Weiterbildung
1999	Bremer	58	Motive	58	Barrieren (äußere und innere)
2002	Brüning/ Kuwan	199	Motivation	158 122	Barrieren (Weiterbildungs-) Gründe (für Nichtteilnahme)
2004	Baethge/ Baethge- Kinsky	62 62	Neigung (Weiterbildungs-) Disposition	55 62	Barrieren (Weiterbildungs-) Hürden
2004	Schröder, Schiel/Aust	93 98 74	Interesse (Weiterbildungs-) Interesse (Weiterbildungs-) Bedarf (Weiterbildungs-)	74 74 74	Gründe (Beweg-) Hindernisse Motive (für Nicht-Teilnahme)
2004	Barz/Tippelt I	117	Interesse (Weiterbildungs-)	118	Barrieren (Weiterbildungs-)
2004	Barz/Tippelt II	92	Motive	92 92f.	Abstinenz Barrieren (Weiterbildungs-)
2005	Wilkens	512 514	Ziele Interesse	514	Barrieren
2005	SOEP	506 506 511 515 506	Interesse Motivation Ziele Nutzen Motive	511 511	Barrieren Gründe (für Nicht-Teilnahme)
2006	Kuwan u. a.	275 275	Motive (Weiterbildungs-) Interesse	261 265	Barrieren (Weiterbildungs-) Dispositionen
2006	Schiersmann	45	Bedarf (Weiterbildungs-)	47 47 47	Barrieren (Weiterbildungs-) Motivation (mangelnde) Interesse (geringes)

Problematisch ist an dieser Begriffsverwendung die changierende Lokalisierung der Interessen.

- Im positiven Fall der Teilnahme liegt das implizit in einer (wie auch immer konzipierten) Person, welche offensichtlich nachhaltigen, selbst bestimmten Einfluss auf ihre Interessen hat.
- Im negativen Fall der Nichtteilnahme liegt das offenbar an der umgebenden Welt. Diese Lokalisierungen widersprechen jedoch den zugrunde liegenden Theorien.

Die Symmetrie der Begriffe muss sich daher auch in einem tragfähigen Konzept von Interesse widerspiegeln. Die Münchner Interessetheorie, die Interesse als gerichtetes Verhältnis von Person und Gegenstand fasst, bietet hier einen guten Anschluss. Einer ihrer Vertreter, Andreas Krapp, hat sich durchaus auch zu Lebenslangem Lernen und zu Erwachsenenbildung geäußert, daher wird er hier bevorzugt rezipiert. Wir lassen bei der Rezeption die Verknüpfung von Interessetheorie und Self Determination Theory dabei aber zurück, sprich: Wir folgen zwar Krapp und der verbundenen tendenziell handlungstheoretischen Münchner Richtung, aber nicht Deci und Ryan und der dortigen bedürfnistheoretischen Rahmung.

Interessethematische Handlungen finden immer im sozialen Raum statt, sie sind nicht spontan, sondern basieren auf individueller Entwicklung und auf historischer Rahmung. Zudem dienen sie auch der Herstellung von Zugehörigkeit oder der Distinktion (Bourdieu 1987).

4. Habituelle Achse der Interessegenese

Es wären also eine ganze Reihe von Begriffen genauer zu besprechen, doch das lässt sich in diesem Rahmen nicht leisten. Wir beziehen uns hier nur auf „Interesse“ und schlagen daher eine Definition vor, die zwei Diskussionssträngen Rechnung trägt. Das ist erstens eine pragmatistische Richtung, die einen Ausgangspunkt bei John Dewey (1913) hat und die die Münchner Interessetheorie (z.B. Krapp 2006) erkennbar inspiriert hat. Diese stellen wir hier zurück.

Zweitens ist das ein habitustheoretischer Strang, der Interesse an die jeweilige soziale Schicht sowie den dort erworbenen und vergessenen Habitus zurückbindet (Bourdieu 1987). Demnach definieren wir Interesse als gerichtetes Verhältnis zwischen handelnder Person und Interessegegenstand, erneuern die Perspektive aber um die prozessuale Achse (Dewey 1913) und die habituelle Achse (Bourdieu 1987). Konkret beziehen wir uns hier auf verschiedene habitustheoretische Annahmen, um die gesellschaftliche Einbindung von Interessen näher zu fassen. Sie erlauben, den sozialen Raum in mittleren Einheiten zu vermessen, die sich zwischen der individuellen und der gesamtgesellschaftlichen Ebene verorten lassen. Da sich unseres Erachtens Interessen nicht allein individuell und in aktuellen Situationen generieren, sondern sich ihre Wurzeln in Gewohnheiten und sozioökonomischen Gefügen entwickeln, erscheint dieser Ansatz von Bedeutung, um besonders die Entstehung von Interessen zu umschreiben. Eine kurze Charakterisierung des Habitusbegriffs ist daher unumgänglich.

Der Habitus kann als Ort der Verinnerlichung äußerer Ansprüche und gleichzeitig als Ort der Veräußerlichung innerer Ansprüche gelten. Er kommt in Lebensstilen zum Ausdruck. Sie sind die systematischen Produkte des Habitus und drücken sich über „unendlich redundante“ (Bourdieu 1987, S. 347), oft nur unbewusst wahrgenommene Unterscheidungsmerkmale wie Sprache, Kleidung, Haltung, Gang, Umgangsform etc. aus:

„Der Habitus ist Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und Klassifikationssystem [...] dieser Formen. In der Beziehung dieser beiden den Habitus definierenden Leistungen: der Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum Anderen, konstituiert sich die repräsentierte soziale Welt, mit anderen Worten der Raum der Lebensstile.“ (Bourdieu 1987, S. 277f., Hervorhebungen im Original).

Erzeugungsformel und praktischer Operator ist dabei der Geschmack. Über diesen werden Wahlverwandtschaften gefunden, die sich über das unbewusste Entschlüsseln der genannten äußeren Merkmale zusammenfinden. Dabei gilt Bourdieu der Geschmack sowohl als verbindendes Element von Dingen und Menschen, die aufeinander abgestimmt sind, als auch die stärkste Klassenschranke (vgl. Bourdieu 1987, S. 347f.). Über inkorporierte Aversionen gegenüber anderen Lebensstilen werden Klassen und Schichten reproduziert. Der Geschmack wirkt hierarchisierend (a.a.O., S. 381ff.). An anderer Stelle präzisiert Bourdieu, wie sehr seines Erachtens Berufswahlentscheidungen habituell beeinflusst sind:

„Der häufig als ‚Berufung‘ beschriebene langwierige dialektische Prozess durch den man ‚sich zu dem macht‘, durch das man gemacht wird, ‚wählt‘, was einen wählt und an dessen Ende die verschiedenen Felder genau zu den Handelnden kommen, die mit dem für das reibungslose Funktionieren dieser Felder erforderlichen Habitus ausgestattet sind.“ (Bourdieu 1998, S. 124)

Jedoch ist dieser Ausspruch nicht deterministisch zu denken. In Bourdieus Theoriesystem gibt es durchaus die Möglichkeit Klassenschranken zu überschreiten, allerdings sind diese Grenzübergänge meist mit Verlusten (z.B. ehemalige soziale Bezüge, sicheres Bewegen im Habitus) zu bezahlen.

Die so skizzierte habituelle Achse der Interessegenese zeigt sich besonders an der Bedeutung möglicher Berührungen mit einem Thema: Welchen Interessegegenständen überhaupt begegnet werden kann, ist maßgeblich von der jeweiligen Schicht beeinflusst. Weiterhin zeigt sich die habituelle Achse an der Bedeutung der umgebenden Anderen. Bei unseren Berichten über die eigene Interessegenese wird sich zeigen, dass Interessen auf Basis von Berührungen mit Gegenständen entstehen, dass diese Berührung jedoch vergessen wird. Zudem wird deutlich, dass die Anderen erheblichen Einfluss nehmen, dass diese Einflüsse jedoch bis zur Unkenntlichkeit umgedeutet werden, so dass zu guter Letzt wider besseres Wissen ein vermeintlich selbst bestimmtes, frei entscheidendes Individuum konstruiert wird. Doch ist es so, dass die Frage der Selbstbestimmung für Interesse und speziell Weiterbildungsinteresse überhaupt eine Rolle spielt?

5. Quantitative Befunde zum Weiterbildungsinteresse

Viele Studien befassen sich mit den Gründen, die Menschen dazu bewegen, sich für Weiterbildung und bestimmte Weiterbildungsthemen zu interessieren. So untersucht zum Beispiel Schmidt (2006) die Weiterbildungsinteressen älterer Arbeitnehmer/innen und ihre Ausgangspunkte. Die von Schmidt vorgelegten Kategorien lauten: ‚betriebliche Anordnung‘, ‚Vorschlag von Vorgesetzten‘, ‚ging von mir selbst aus‘ (Eigeninitiative). Es zeigt sich, dass Arbeitnehmer/innen über 50 Jahre häufiger (46,9%) an einer Weiterbildung aus eigenem Antrieb teilnehmen als Jüngere (44,8%). Jedoch wird für Ältere seltener eine Weiterbildung durch die Vorgesetzten vorgeschlagen (20,4% vs. 24,2%). Schmidt betont, dass sich Aussagen über die Interessen jedoch nur über eine differenzierte Analyse unter Einbezug aller signifikanten Haupteffekte, wie berufliche Ausbildung, das Geschlecht und Erhebungszeitpunkt, treffen lassen. Hier wie in vielen anderen Studien steht aber die Frage im Raum, ob man sich bei der Genese von Weiterbildungsinteressen als graduell selbstbestimmt oder als graduell fremdbestimmt erlebt. Die Studie liefert also einen Hinweis darauf, dass die Lokalisierung der Interessegeneese noch weiter zu klären ist. Dasselbe Problem finden wir in einer eigenen, kleinen empirischen Studie, die wir im Auftrag der DFG durchführen. Wir fragen unter anderen, in welchem Interesseszustand Teilnehmende mit einer Weiterbildung beginnen und in welchem Zustand sie diese verlassen. Eine zentrale Frage darin ist die eingangs erwähnte nach dem Zusammenhang zwischen Interesse und Selbstbestimmung bzw. nach dem entwickelten Interesse und der Freiwilligkeit der Teilnahme.

Drei verschiedene Veranstaltungstypen wurden in unsere kleine Erhebung einbezogen: eine wissenschaftliche Weiterbildung zum Thema Lebenslanges Lernen (WWB), eine Eignungsfeststellung für langzeitarbeitslose Migrantinnen (MWB) sowie zwei Aufstiegsfortbildungen für Kaufleute (HWB & FWB). Es handelte sich bei drei Kursen um frei zugängliche Lehrgänge und bei einem Kurs um eine vom Arbeitsamt vermittelte, verpflichtende Maßnahme (MWB).

In der Erhebung wurde in Anlehnung an den Fragebogen Studieninteresse (FSI) (Schiefele u. a. 1993) der Fragebogen Weiterbildungsinteresse (FSI-W)² generiert und eingesetzt. Die Abwandlung bestand darin, den Begriff ‚Studium‘, der im FSI-W gelegentlich auftaucht, durch den Begriff ‚Weiterbildung‘ auszutauschen.

Alle beforschten Veranstaltungen wurden mit dem FSI-W zu Beginn und zum Ende des Kurses befragt. Die Mittelwertabweichungen zwischen Eingangs- und Ausgangsbefragung sind durchweg nicht signifikant, was uns eher ernüchterte, da wir die Vorannahme hatten, dass sich das Interesse im Kursverlauf intensivieren würde. Allerdings sind die Streuungen sehr weit, so dass die eintretende Veränderung der Mittelwerte sich gelegentlich wieder aufhebt. So verharren die Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung auf hohem Niveau (WWB1: 2,07 > 2,03 und WWB2: 2,10 > 2,06). Ähnlich zeigt sich die kaufmännische Aufstiegsfortbildung zu Beginn der Kurse³. Etwas niedriger liegen die Einstiegswerte bei Kursen für Migrantinnen, dafür ist die Steigerung höher (MWB: 1,82 > 1,93).

2 Man hätte die Neufassung als FWI bezeichnen können (Fragebogen Weiterbildungsinteresse). Da aber die Items und Skalen des FSI nur minimal angepasst wurden, halten wir es für sinnvoll, die nahe Verwandtschaft zum FSI auch angemessen deutlich zu erkennen zu geben.

3 Es handelt sich um zweijährige Kurse, die Ausgangserhebungen sind noch nicht möglich.

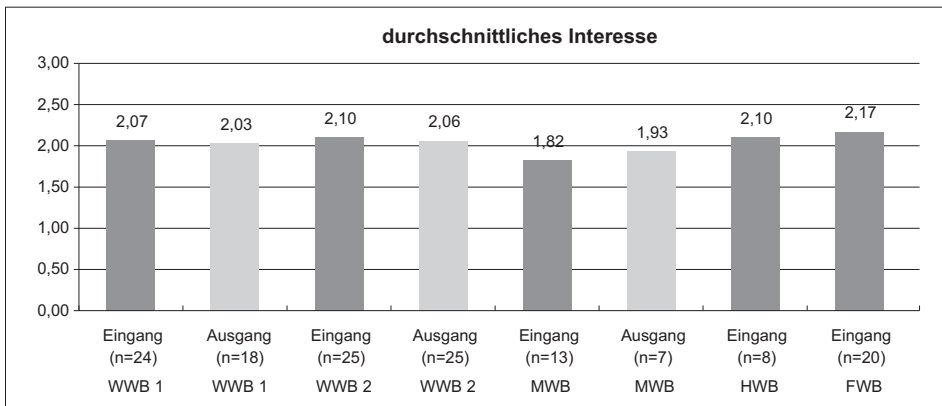


Abbildung 14: Stagnation des Interesses – durchschnittliches Interesse vor und nach einer Veranstaltung (Eingangs- und Angangserhebung, n = 92, Mittelwertunterschiede sind an keiner Stelle signifikant).

Ein Fazit aus diesen Daten könnte heißen, dass Menschen, die in der Weiterbildung ankommen, entweder schon hochgradig interessiert sind (WWB, HWB, FWB) oder aber dazu unter Androhung von Sanktionen gedrängt wurden (MWB). Was nun aber Bedrängnis oder Freiwilligkeit für die Entwicklung von Interesse bedeuten, lässt sich aus solchen Studien nur schwer erahnen. Daher greifen wir nun auf eine Erhebung zurück, in der wir retrospektive Berichte verschiedener Interessesegenesen rekonstruieren. Wir betrachten nun das Verhältnis, welches zwischen dem Selbst und der Welt im Rückblick geschildert wird. Als Datenbasis dienen ausschließlich erfolgreiche Interesseseverläufe.

6. Qualitative Befunde retrospektiver Interesseschilderungen

Die nachstehenden Ausschnitte sind Teil einer größeren Interesse-Studie mit mehreren theoretischen und empirischen Annäherungen (Grotluschen 2010). Die hier vorgestellten Kategorien entstammen einer Theorie generierenden Auswertung von Interesseschilderungen. Diese wurden von über 80 Studierenden als Retrospektive auf ihre eigene Interessesegense aufgeschrieben. Wir folgen dabei einem variierten Codierparadigma (Strauss 1996; Glaser 1998): Anstelle von leicht missverständlichen und kausalanalytisch konnotierten „Ursachen“ gehen wir von „Begründungen“ für subjektive Handlungslogiken aus (ähnlich: von Felden 2006). Das so generierte Theoriesystem enthält mehrere Phasen der Interessesegense. Sie spiegeln die pragmatische Achse der so erneuerten Interessetheorie wider, sie stehen hier jedoch nicht im Vordergrund. Weiterhin gibt es eine verflochtene Struktur von Beteiligung und Einflüssen. Im Rahmen dieses Artikels gehen wir nur auf einen spezifischen Umgang mit Einflüssen ein. Diese Theorieelemente zeigen in besonde-

4 Die Datenerfassung und die Erstellung der Grafiken übernahm Benjamin Beck im Rahmen des DFG-Projekts „Entwicklung von Weiterbildungsinteressen durch formative Leistungsbeurteilung“ (GR 3336/1-1).

rer Weise die habituelle Achse der Interessegenese und -verläufe. Es wird deutlich, dass es eine oberflächliche Wahrnehmung der selbstbestimmten Interessegenese gibt, dass diese aber im Widerspruch zu explizierbaren Einflüssen steht. Diese werden vergessen, und ebendiese Art der Inkorporierung ist ein typisches Merkmal des Habitus. Das Vergessen der Einflüsse kann in Anlehnung an Bourdieu als Prozess der Verinnerlichung und Naturalisierung der eigenen gesellschaftlichen Position (bei Bourdieu Klassenlage) beschrieben werden. Bourdieu bezeichnet diesen Ort der Verinnerlichung, aber auch der Veräußerlichung, als Geschmack. Dabei ist Geschmack keineswegs eine natürliche Eigenschaft des Einzelnen, sondern innerhalb seiner Klassenlage erworben, wobei es dazu gehört, den Erwerb so lange zu verleugnen, bis er vergessen ist (vgl. Bourdieu 1987, S. 123f.)⁵.

6.1 Das immerwährende Interesse (Kontinuitätszuschreibung)

Nach allen Analysen, die uns bisher möglich waren, entsteht Interesse nicht unspezifisch aus sich selbst heraus, sondern bedarf einer ersten Berührung und meistens auch mehrerer weiterer Berührungen zwischen handelnder Person und interessantem Thema. Diese Berührung nimmt allerdings die Form einer Kontinuität an, die vermutlich so weit reicht, dass die eigentlichen Berührungspunkte vergessen werden – wir bezeichnen dies als Kontinuitätszuschreibung. Die Befragten berichten im Rückblick, sie hätten schon als Kind ihre Interessen gefunden, schon seit sie denken könnten, schon immer oder schon früh am Gegenstand Interesse gehabt. Die folgende Tabelle zeigt, wie ähnlich die Wortwahl ist.

Tabelle 2: Schon immer währendes Interesse (Ziffern: Person und Absatz der Erzählung)

Kategorie	Zitat (Qualitatives Datenmaterial)
Schon als Kind	Schon seit meiner Kindheit reise ich gerne (72-2).
	Ich interessiere mich für Fußball. Meine Neugier an diesem Sport besteht bereits seit meiner Kindheit (31-2).
	Mein Interesse an Musik hat seinen Ursprung wohl schon in meiner Kindheit. In meiner Familie war es immer normal, dass bei jeder Gelegenheit das Radio eingeschaltet wurde (56-2).
	Schon als Kind habe ich mir vorgestellt, ich hätte eine kleine Stadt mit lebendigen Menschen (58-3).
	Mein Interesse für die Musik besteht schon sehr lange. Schon als Kind mochte ich gerne Musik hören und ich liebte die Mini Playback Show (34-2).
	Ich studiere Mathematik und Biologie/Sachunterricht auf Lehramt, meine Interessen lagen schon von klein auf eher im naturwissenschaftlichen Bereich (64-2).

5 „Wie jede aus dem tagtäglichen Klassenkampf geborene ideologische Strategie zieht auch die Ideologie des natürlichen Geschmacks ihren ideologischen Schleier und ihre Wirksamkeit aus der Neutralisierung realer Unterschiede: Unterschiede in den Modi des Erwerbs von Bildung in solche von Natur umkehrend, lässt sie als legitimes Verhältnis zur Bildung (wie zur Sprache) nur das gelten, was die Spuren seiner Genese am wenigsten sichtbar trägt(.)“

Seit ich denken kann	Seit ich denken kann, spielt Kunst für mich eine große Rolle (7-2).
	Mein Interesse gilt der Tierheilkunde und -psychologie. [...] Seit ich denken kann, haben wir Hunde, Pferde und Kleintiere gehabt (86-2).
	Außerdem hat meine Mutter, soweit ich zurückdenken kann, immer in irgendeiner Form musiziert. So hatte ich also schon damals relativ viel Kontakt zur Musik (56-3).
	Für Musik interessiere ich mich schon, so lange ich denken kann (63-2).
	Schon so lange ich denken kann, hat es mir immer Spaß bereitet, mich mit Kindern zu beschäftigen (57-3).
	Ich war gerade ein paar Tage alt, da hat meine Mutter mich schon mit in den Reitstall genommen. Solange ich denken kann, bestand also immer eine Beziehung zu Pferden (73-2).
	Seit ich denken kann, interessiere ich mich für Sport in jeglicher Hinsicht (80-2).
	Ich hege schon seit jeher ein Interesse für die Fotografie (21-2)
Schon immer – schon früh	Ich hege schon seit jeher ein Interesse für die Fotografie (21-2)
	Die Arbeit mit Kindern hat mir schon immer sehr viel Spaß gemacht (22-2).
	Der Beruf der Grundschullehrerin ist und war schon immer der einzige, der mich wirklich interessiert. Allerdings ist dieses Interesse nicht plötzlich aus mir heraus gekommen, sondern hat sich vielmehr über Jahre durch verschiedenste positive Erfahrungen bezüglich pädagogischer Arbeit manifestiert (26-2).
	Da meine Eltern beide schon immer berufstätig waren, habe ich mich schon früh viel mit meinen jüngeren Geschwistern beschäftigt (12-2).
	Das liegt wohl daran, dass ich mit zwei jüngeren Geschwistern aufgewachsen bin und als Älteste schon relativ früh etwas Verantwortung für meinen Bruder und meine Schwester übernehmen musste. Wir haben viel Zeit miteinander verbracht und oft zusammen gespielt.
	Ich wusste schon früh, dass ich später beruflich etwas mit Menschen machen wollte, ganz besonders gerne etwas mit Kindern (41-1).
	Dazu bin ich gekommen, da es in meiner Familie viele Lehrer und Erzieher gibt. So bin ich schon früh in dieses Berufsfeld eingeführt worden (42-3).
	Mein Interesse an frühkindlichen Entwicklungen und an Erziehung begann schon früh. Als ich selber noch ein Kind war, hatte ich bereits den Wunsch, einmal selber Kinder zu bekommen, Kinder zu betreuen und zu erziehen (59-2).
	Schon früh erkannte ich meinen starken Bezug zu Kindern (47-2).
	Mein Interesse am Schreiben entwickelte sich schon recht früh [...]. Ich konnte es kaum erwarten, endlich schreiben zu lernen und somit meiner Sprache auf diese Weise Ausdruck zu verleihen (76-3).
	Ähnlich: 81-4, 18-4, 49-2

Die Ausdrucksweise zeigt, wie sehr den Autor/inn/en ihre Interessegenese als Kontinuum erscheint und dass dieses Kontinuum seinen Ausgangspunkt quasi vor der eigenen Bewusstwerdung nimmt. Bemerkenswert ist, dass von 85 Erzählungen immerhin 24 diese Kontinuitätsfigur enthalten. Gegenüber den 55 präzisen Anfangsschilderungen ist dies zwar der kleinere Anteil, jedoch scheint die Zuordnung des Adverbs ‚immer‘ zu eigenen Interessen keineswegs unüblich. Zudem gibt es Schilderungen, die mit einem Kontinuitätsargument beginnen und

im weiteren Schreiben in einen Reflexionsprozess eintreten, aus dem präzisere Ausgangspunkte hervorgehen. Insofern ist nicht jede Kontinuitätsfigur in sich glaubhaft: Sie stellt eine erste Annäherung an die Reflexion dar und ist ein offenbar typischer begrifflicher Zugang zur eigenen Interessegenese.

Die Interessegenese enthält insofern ein sich verstetigendes Moment, das sich in der Kontinuitätsschilderung abbildet. Hier zeigt sich zweierlei: Das Interesse entsteht durch Berührungen, die als Kontinuum zur Selbstverständlichkeit werden und so verinnerlicht werden. Dabei sind die möglichen Themen durch die Herkunftsfamilie und ihren Horizont mit bestimmt. Musik wird zum Beispiel nicht etwa durch ein Instrument definiert, sondern durch die Berührung mit der „Mini Playback Show“ des Fernsehens beschrieben – alternativ genügt das Radio. Es wäre also beispielsweise zu prüfen, wie sich unterschiedliche Milieus zu Musik verhalten und welche Horizonte ihren Angehörigen dadurch erschlossen oder entzogen werden.

6.2 Das Vergessen der Einflüsse (Selbstzuschreibung)

Eine weitere, unseres Erachtens zentrale Kategorie lautet in voller Länge: „Etikettierung der Interessegenese als unbeeinflusste Entscheidung“. Wir haben die zugehörigen Passagen anfangs als ‚Illusion der Selbstbestimmung‘ codiert. Diese Illusion verdeutlicht sich durch die Schreibanregung, in der wir danach gefragt haben, ob die Autor/inn/en ‚selbst entschieden‘ haben, womit sie sich befassen. Die Autor/inn/en antworten auf die Frage in unterschiedlicher Weise. Bemerkenswert ist nun, dass mehr als ein Viertel der Gruppe seine Interessenwahl als unbeeinflusst deklariert, obwohl die Einflüsse einige Absätze vorher niedergeschrieben wurden. Dieses Phänomen bezeichnen wir analog zur Kontinuitätszuschreibung als Selbstzuschreibung. Es handelt sich um Passagen einer Erzählung, die die Interessegenese als unbeeinflusste Entscheidung darstellen und die im Widerspruch zu Passagen derselben Erzählung stehen, in der spezielle Einflüsse geschildert werden.

Bei genauer Definition der Kategorie zeigt sich nun auch, dass ein Dualismus von Selbst- und Fremdbestimmung hier fehl am Platze ist. Alle Auseinandersetzungen mit Einflüssen, auch die Zurückweisung von Einflüssen, finden im Verhältnis zur umgebenden Gesellschaft statt. Ergo ist auch die eigenständige Entscheidung immer schon auf die historisch konkrete Gesellschaft bezogen. Insofern handelt es sich bei dem vorgefundenen Phänomen zwar um eine gegenwärtig moderne Etikettierung des erwachsenen Menschen als frei, selbstbestimmt und individuell, letztlich ist die Interessegenese aber an Herkunft, Gesellschaftsform und viele andere Facetten gebunden. Es lohnt also einen differenzierenden Blick auf die Trennlinie, die hier von den Befragten gezogen wird, zu werfen.

Mancherorts wird das jeweilige Interesse als individuelle Entwicklung geschildert, während einige Absätze später eine Ursache in anderen Bereichen lokalisiert wird:

„Das Interesse, das ich behinderten Kindern entgegenbringe, kam von mir alleine. [...] Ich bin froh, ein FSJ in diesem Bereich absolviert zu haben, denn dadurch wurde ein neues Interesse in mir geweckt, das ich auch zum Beruf machen möchte.“ (9-4)

Alternativ werden auch Umgebungsanstöße und Peers erwähnt, die wiederum nicht als Einfluss, sondern als Reflexionspunkt bewertet werden:

„Das Interesse entstand durch Beobachtungen und aus Gesprächen mit eigenen Freunden. Die Themenwahl liegt also an mir.“ (87-12)

Diese widersprüchliche Art von Schilderungen, in denen die Entscheidungen gleichzeitig dem Subjekt und einem Dritten oder einem Ereignis zugeschrieben werden, sind retrospektive Konstruktionen, die mehr über das Selbstbild der Person als über die Interessesegenese als solche aussagen. Dennoch ist es plausibel, dass eine Interessesegenese nur vonstattengeht, wenn sie mit dem Selbstbild kompatibel ist. So gibt es einige Akteure, die es als ‚natürlich‘ ansehen, sich für Interessengebiete frei entscheiden zu können:

„Für mein Interesse habe ich mich natürlich frei entschieden. Ich bin überzeugt, dass wenn man gezwungen ist, etwas zu machen, wird das Interesse sofort verloren.“ (55-12)

„Natürlich habe ich mich zu Beginn meines Studiums auch freiwillig für dieses Fach entschieden.“ (75-7)

Dabei wird erkennbar, dass explizite Formen von Zwang als schädigend für die Interessesegenese angesehen werden. Dabei ist offenbar unerheblich, wozu man angehalten wird – die bloße Wahrnehmung von Zwang vernichtet erst einmal das Interesse:

„Ich wurde nie von meinen Eltern gezwungen Sport zu treiben und sie haben mir immer freie Entscheidung gelassen ob und was ich mache. Ich denke andernfalls hätte Sport auch nie mein Hobby werden können.“ (29-4)

Salopp gesagt: Egal, was es ist – wenn man gezwungen wird, ist es uninteressant. Dies Phänomen findet sich als typisches Begründungsmuster auch in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Der Kern des sogenannten „zentralen Umkehrschlusses“ (Holzkamp 1993, S. 450ff.) lautet (verkürzt): Wenn die Schule ein ganzes Arsenal an Zwängen und Sanktionen auf mich als Schüler/in richtet, um mich zum Lernen der vorgegebenen Inhalte zu bewegen, können die Inhalte ja nicht besonders spannend sein. Sonst müsste man mich ja nicht so gängeln.

Nun gibt es jedoch gelegentlich Zwänge, die die Interessen der Autor/innen trotzdem nicht zerstören. Dazu werden auch massive Einflüsse durch Dritte durchaus so interpretiert, als seien sie kein Zwang gewesen:

„Zu betonen ist allerdings, dass ich während dieser Zeit in keinsten Weise von meinen Eltern unter Leistungsdruck gesetzt wurde. Im Gegenteil: Ich war bezüglich meiner Entscheidungen völlig frei. Die einzige Bedingung, die meine Eltern stellten war, dass ich wöchentlich Reitstunden nehme, um das

Reiten wirklich richtig zu lernen und nicht einfach als Wald- und Wiesenreiter durch die Prärie jage.“ (6-3)

Die Autorin hebt hervor, dass es keinen Druck gegeben habe, die elterliche Bedingung (!) wird nicht als Druck oder Einschränkung der Entscheidungsfreiheit interpretiert. Die zentrale Eigenschaft des Interesses, nämlich frei von Zwang zu entstehen, ist somit eine Frage der Übereinstimmung von Akteur/inn/en und Dritten. Wenn der Zwang eine Richtung betrifft, die dem handelnden Subjekt einsichtig ist, wird die Interessegenease davon nicht beeinträchtigt. Diese Interpretation von Selbstbestimmung findet sich in variiert Form bei der Differenzierung extrinsischer Motivation in vier Stufen (Deci 1993).

Auch andere nehmen die Einflüsse Dritter wahr, resümieren aber, in der Summe sei die Interessegenease von ihnen selbst zu verantworten. So auch im folgenden Fall: Zwar liegen in der Familie Fachzeitschriften auf dem Tisch, aber die Zuschreibung läuft auf die eigene Person:

„Insgesamt würde ich schon sagen, dass ich mich ‚frei entschieden‘ habe, mich mit diesem Bereich auseinander zu setzen, weil ich es nicht tun muss und es jeder Zeit lassen kann, wenn ich keine Lust mehr dazu habe.“ (70-7)

Dieses Muster – eine Ausstiegsoption – stellt also die präzise Trennlinie zwischen Selbst- und Fremdbestimmung bei der Interessegenease dar. Unter diesen Umständen werden Einflüsse Dritter als Grundstein, Anstoß, Unterstützung oder Ansteckung verarbeitet:

„Aber ich denke, ich habe mich frei für dieses Gebiet entschieden, der Grundstein allerdings ging von meinen Lebensverhältnissen und von meinen Eltern aus.“ (86-2)

„Mit Sicherheit hat meine Mutter mich dahingehend beeinflusst. [...] Dennoch kann ich mich nicht erinnern, jemals unter Druck gestanden zu haben, ihr nacheifern zu MÜSSEN.“ (73-4, auch: 85-3)

Die Person kann sich nicht erinnern und gibt einen leisen Hinweis darauf, dass hier der Prozess des Vergessens, der für den Habitus so charakteristisch ist, in der Theoriebildung berücksichtigt werden muss. Erneut wird deutlich, dass die „eigene Entscheidung“ nur noch durch eine Ausstiegsoption definiert wird. Solange die Person aus dem Geschehen aussteigen könnte, wird das Thema als selbst entschieden etikettiert. Die subtilen oder offenen Einflüsse Dritter oder der Zeitgeschichte, der Medien und der Lebenslage werden hier nicht wahrgenommen, nicht reflektiert oder wurden möglicherweise vergessen:

„Meist kam die Entscheidung zu verreisen aus meinem eigenem Antrieb heraus. Manchmal steckte mich auch meine Umgebung an. Dennoch war es natürlich immer meine eigene Entscheidung zu verreisen.“ (72-5, auch: 11-7, 21-9)

Die ‚Freie Entscheidung‘ wird somit verstanden als die Chance, etwas abzulehnen. Solange eine Ausstiegsoption vorhanden ist, werden die hier durchaus reflektierten

Einflüsse des Milieus als nicht dominierend angesehen. Positiv gewendet heißt die nicht realisierte Ausstiegsoption, mit einer Sache zu beginnen oder sie fortzuführen:

„Ich denke schon, dass es auch an mir liegt, ich habe einfach immer weiter gemacht. Wenn man auf gewerkschaftliche Bildung sensibilisiert ist, dann hat man oft das Gefühl manches ‚fällt einem in den Schoß‘. Es war meine freie Entscheidung in dem Bereich immer weiter zu machen.“ (71-7)

Gelegentlich schwankt die Antwort zwischen Einflüssen und Autonomie satzweise hin und her. Dabei scheint es nicht opportun zu sein, Interessen zu generieren, die man nicht selbst hervorbringt und entscheidet:

„Mein Interesse am Sachunterricht hat sich weitestgehend eigenständig entwickelt, wobei familiäre Einflüsse natürlich nicht zu verachten und auszu-schließen sind. Das Interesse an naturwissenschaftlichen Themen scheint in der Familie zu liegen und ebenso das Interesse am Lehren. Dennoch, ich entwickelte eigenständige Interessen und gehe auch mit meinem Schwerpunkt in eine andere Richtung.“ (74-9, auch 36-9)

Offenbar ist also eine Lenkung durch Andere wenig vorteilhaft für die eigene Identität und die Vorstellung von Selbstbestimmung oder – in vivo – Eigenständigkeit. Eine weitere Erzählung zeigt die Illusion, das Interesse sei ‚von innen heraus‘ entstanden. Die Person wuchs nach eigenen Worten in der Nähe einer Stiftung für Menschen mit Beeinträchtigungen auf und lernte diese durch Schulführungen kennen, wie geschildert wird. Die Erzählung endet in einem Studium der Behindertenpädagogik. Trotz der Verschriftlichung der Interessesegenese wird der Prozess als unklar und als Bauchentscheidung formuliert:

„Ich denke schon, dass ich diese Entscheidung eigenständig getroffen habe, wie diese zustande kam, weiß ich aber leider auch nicht, da es eine Bauchentscheidung war, es hat mich also niemand gedrängt – ich habe das einfach so gefühlt.“ (10-8)

Noch einmal fordern die empirischen Daten dazu auf, die Frage des Vergessens zu stellen: Wie kann es sein, dass eine so folgenschwere Entscheidung wie die Berufswahl als Bauchentscheidung deklariert wird, obwohl ihr erkennbare Informations- und möglicherweise Abwägungsprozesse vorausgegangen sind? Hat man sich hier nicht vielmehr treiben lassen von den Möglichkeiten, die sich anboten sowie von den Informationen, die das Umfeld bereithielt – um diese Entscheidung dann gleichermaßen als eigenständig abzuspeichern?

Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt unseres Erachtens auch die Emanzipation vom Elternhaus, die durch die Erlaubnis, eigene Entscheidungen zu treffen, markiert wird:

„Doch ab einem gewissen Alter habe ich selber entschieden, welche Sportart ich machen möchte, und was ich noch zusätzlich in diesen Bereich investiere. Diese Entscheidungen treffe ich selber.“ (81-10)

Sehr plausibel ist eine Argumentation, die das unterschiedlich gelagerte Interesse der Geschwister anführt, um die eigene Individualität gegenüber den Einflüssen der Familie zu unterstreichen:

„Ich denke, meine Familie hat dieses Interesse schon stark beeinflusst. [...] Dennoch denke ich nicht, dass nur dieser Faktor eine Rolle gespielt hat. Meine Schwester, die ja immerhin genauso aufgewachsen ist wie ich, interessiert sich für ganz andere Dinge [...]. Ich denke, mein Charakter spielt dabei ebenso eine Rolle.“ (49-6)

Dabei ist jedoch nicht erkennbar, ob die Eltern die Geschwister ggf. unterschiedlich gefördert haben. Nichtsdestotrotz bringt dies Argument die individuelle Verarbeitung von Einflüssen auf den Punkt. Solch eine Negation von Einflüssen dient also dem Erhalt des Selbstbildes, für das Freiräume, Spielräume oder gar Autonomie unabdingbar zu sein scheint. Die theoretisch vorhandene Ausstiegsoption genügt dabei, um das Konstrukt der Autonomie aufrecht zu erhalten.

Beide hier vorgestellten Zuschreibungen (Kontinuitäts- und Selbstzuschreibung) erlauben eine Lokalisierung der Interessehandlung in einem unbeeinflussten Selbst, überspitzt gesagt: eine vermeintliche Selbstbestimmung der Interessegene. Die Zuschreibungen begünstigen das Vergessen und die Verinnerlichung – also eine Habitualisierung – der einstigen Berührungsmomente der Welt und Einflüsse der Anderen. So denken wir, sie sind nicht nur graduell zwischen Selbst- und Fremdbestimmung zu verorten (sensu Faulstich ‚Grade der Selbstbestimmung‘). Vielmehr müssen wir diese Zuschreibungen gleichzeitig theoretisch als habituelle Achse der Interessegene präzisieren, denn sie stellen eine Verinnerlichung fremder Einflüsse als eigene Wahl dar.

Diese empirischen Ergebnisse haben selbstverständlich gewisse Grenzen. Das betrifft zum einen die Verallgemeinerbarkeit der quantitativen Daten, da bei kleiner Stichprobe und mangelnder Signifikanz der Unterschiede zunächst nur vorsichtige Hinweise aus den Daten entnommen werden können. Zum anderen gilt das auch für die qualitativen Daten, da hier ausschließlich junge Erwachsene mit erfolgreicher Bildungsbiografie zu Wort kamen. Es liegt zwar eine hohe Zahl von über 80 Interessegeschichten vor, jedoch weisen diese nur eine begrenzte Tiefe auf. So müssen diese Daten als Baustein für weitere Forschungsansätze gelesen werden.

7. Figuren vermeintlicher Selbstbestimmung

Zusammenfassend soll noch einmal etwas zugespitzt werden, was sich nunmehr schlussfolgern lässt und wie die zwei qualitativ freigelegten Figuren zu einer vermeintlichen Selbstbestimmung zusammen laufen. Interesse ist aus subjektiver Sicht ‚immer‘ schon dagewesen und ‚ich‘ habe mich dafür entschieden. Diese Immer-Ich-Logik stützt die Gesamtlogik subjektiv vermeintlicher Selbstbestimmung bei objektiv eher gradueller Selbstbestimmung.

Wir halten fest: Eine lange Forschungstradition von Adressatenforschung und Interesseforschung bildet die asymmetrischen Begriffe und bleibt unverbunden. Der prägnante Interessebegriff der Münchner Schule wird unsererseits von der be-

dürfnistheoretischen Selbstbestimmungstheorie entkoppelt und neu mit habitustheoretischen Argumenten verkoppelt. Die quantitative Befundlage zeigt, dass Selbstbestimmung ein bedeutsames Thema der Interesseforschung ist. Die qualitativen Befunde weisen nun aber zwei Figuren auf, nämlich eine Kontinuitätszuschreibung (immer) und eine Selbstzuschreibung (ich) bei der Genese von Interessen. Beide erlauben dem Subjekt zu meinen, es habe selbst bestimmt, wofür es sich interessiere. Bei genauerem Hinsehen werden aber die verschiedenen Berührungen mit der Welt deutlich, die die Kontinuitätszuschreibung konterkarieren. Das Interesse entsteht also nicht innerlich, sondern im Kontakt mit der Welt. Außerdem sind die Einflüsse Dritter gut erkennbar, das Interesse entsteht also nicht individuell, sondern im Austausch mit Anderen. Auf dieser ersten Ebene kann zunächst von intersubjektiv erkennbarer, gradueller Selbstbestimmung (Faulstich 1999) gesprochen werden. Auf einer zweiten, abstrakteren Ebene muss aber der subjektiv vermeintlichen Selbstbestimmung noch einmal Beachtung gewährt werden: Interessen werden erst rückblickend als selbstbestimmt etikettiert, auch wenn sie anfangs nur graduell oder fast gar nicht selbstbestimmt ausgesucht wurden. Dieser Mechanismus lässt sich mit Bourdieus Habituskonzept aufklären.

Es ist folgenreich, dass die Subjekte vermittelt Selbst- und Kontinuitätszuschreibung die Kontakte mit Dritten und Welt vergessen. So wird die Interessegenese als vermeintliche Eigenleistung markiert und soziokulturell entkoppelt: Scheinbar könnte sich jeder für alles interessieren, man hat vordergründig die freie Wahl. Bourdieu enttarnt diese Analyse und verweist auf den Habitus, dessen Inkorporierung grade im Wege des Vergessens vonstattengeht. Der Habitus ist jedoch immer an die Lage im sozialen Raum gebunden, also eben nicht individuell, sondern sozial, historisch und ökonomisch. Für Interesse lautet die Schlussfolgerung dann: Die Möglichkeiten, sich für etwas zu interessieren, sind gerade nicht für alle gleich, sondern strukturell ungleich verteilt – das wird nur tunlichst vergessen.

8. Literatur

- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker; Woderich, Rudolf (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster: Waxmann (Edition QUEM, 16).
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004a): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1. Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004b): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bolder, Axel; Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske und Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 658).
- Bourdieu, Pierre (1998): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover [agis Texte 22].
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Brüning, Gerhild; Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

- Buchwald, Reinhard (1934): Die Bildungsinteressen der deutschen Arbeiter. Tübingen: J. C. B. Moor.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (Hrsg.) (2002): Handbook of Self-Determination Research. New York: University of Rochester Press.
- Deci, Edward L. (2002): An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In: Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (Hrsg.): Handbook of Self-Determination Research. Soft cover ed. Rochester, New York: University of Rochester Press, S. 3–33.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, H. 2.
- Dewey, John (1913): Interest and Effort in Education. Boston, New York and Chicago: The University Press Cambridge.
- Engelhardt, Viktor (1926): Die Bildungsinteressen in den einzelnen Berufen. Eine auf Grund des Materials der Volkshochschule Groß-Berlin durchgeführte statistische Untersuchung von Dr. Viktor Engelhardt. Frankfurt am Main: Neuer Frankfurter Verlag.
- Faulstich, Peter (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth et al. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt am Main. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Materialien für die Erwachsenenbildung, S. 24–39.
- Faulstich, Peter (2002): Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In: Faulstich, Peter; Gnahn, Dieter; Seidel, Sabine et al. (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim [u. a.]: Juventa, S. 61–98.
- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (2004): Expansives Lernen (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Felden, Heide von (2006): Lernprozesse über die Lebenszeit. Zur Untersuchung von Lebenslangem Lernen mit Mitteln der Biographieforschung. In: Forneck, Hermann J.; Wiesner, Gisela; Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 217–233.
- Friebel, Harry; Epskamp, Heinrich; Knoblauch, Brigitte u. a. (2000): Bildungsbeteiligung. Chancen und Risiken: eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“ (Schriftenreihe der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg, 4). Opladen: Leske + Budrich.
- Große, Franz (1932): Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats (Schriften der Statistischen Zentralstelle für die deutschen Volkshochschulen II). Breslau: Schlesierdruck .
- Grotlüschen, Anke; Krämer, Judith (2009): Entwicklung von Weiterbildungsinteressen. In: Report Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1/2009, S. 47–58.
- Grotlüschen, Anke (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt. Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Hamburg, Diss. 2003. Münster (Internationale Hochschulschriften).
- Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerte Interessestheorie. Vom Zusammenspiel pragmatischer und habitueller Achsen bei der Interessegenese. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hermes, Gertrud (1926): Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage. Tübingen: J. C. B. Moor.
- Krapp, Andreas (2002): An Educational-Psychological Theory of Interest and its Relation to SDT. In: Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (Hrsg.): Handbook of Self-Determination Research. Soft cover ed. Rochester, New York: University of Rochester Press, S. 405–430.

- Krapp, Andreas (2004): Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 275–287.
- Krapp, Andreas (2006): Lebens- und Lerninteressen Erwachsener. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 4, S. 307–316.
- Kuwan, Helmut; Bilger, Frauke; Gnahn, Dieter; Seidel, Sabine (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ludwig, Joachim; Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (Hrsg.) (2006): *Erwachsenenbildung 1990–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten: Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag*. Weinheim: Juventa.
- Ritz, Hans-Otto (1957): *Die Bildungsinteressen der sozialen Schichten. Eine Untersuchung der Hörschaft der Volkshochschule Wuppertal, unter besonderer Berücksichtigung der Arbeiter- und Angestelltenschaft*. Köln: Universität Köln.
- Schiefele, Ulrich; Krapp, Andreas; Wild, Klaus-Peter; Winteler, Adolf (1993): Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). In: *Diagnostica*. Jg. 39, H. 4, S. 335–351.
- Schiersmann, Christiane (2006): *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Unter Mitarbeit von Hans Christoph Strauß. Bielefeld: Bertelsmann (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung spezial).
- Schmidt, Bernhard (2007): Weiterbildung älterer Erwerbstätiger: Veränderungen hinsichtlich Partizipation, Interessen und Barrieren. In: Eckert, Thomas (Hrsg.): *Übergänge im Bildungswesen*. Münster: Waxmann, S. 265–276.
- Schmidt, Bernhard (2006): Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer Arbeitnehmer. In: *bildungsforschung* 2/3.
- Schröder, Helmut; Schiel, Stefan; Aust, Folkert (2004): *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse*. Bielefeld: Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, 5.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz/PVU.
- Tietgens, Hans (1978): Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? (1964). In: Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): *Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wiss. Buchges., *Wege der Forschung*, 291, S. 98–174.
- Tippelt, Rudolf; Weiland, Meike; Panyr, Sylva et al. (2003): *Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wilkens, Ingrid (2005): *Weiterbildung/lebenslanges Lernen und soziale Segmentation*. In: SOFI: Soziologisches Forschungsinstitut, I. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung ISF Institut für sozialwissenschaftliche Forschung INIFES Internationales Institut für empirische Sozialökonomie (Hrsg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen*. Wiesbaden: Sozialwissenschaften, S. 505–521.

Handlungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus

Barbara Nienkemper

Abstract

Für die Zielgruppe der funktionalen Analphabet/inn/en besteht ein stereotypes Bild, das durch Forschungs- und Medienberichte ständig reproduziert wird (vgl. Grotlüschen/Nienkemper/Bonna 2014). So wird beispielsweise auf der Basis von biografischen Interviews mit Teilnehmenden aus Lese- und Schreibkursen angenommen, dass funktionale Analphabet/inn/en (überspitzt formuliert) versteckt leben, weil sie „im Verbergen ihres Defizits eine gewisse Professionalität erlangt haben, so dass ihre Mitmenschen kaum Verdacht schöpfen“ (Egloff 1997, S. 164). Die hier berichtete qualitative Interviewstudie bietet eine weniger defizitorientierte Sichtweise an, indem das Handeln von Betroffenen in Anlehnung an die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Klaus Holzkamp (1995) mit einem begründungslogischen Forschungsansatz untersucht wird. Als Ergebnis werden für den weiterbildungsrelevanten Kontext „Test- und Prüfungssituationen“ eine subjektlogische Definition und ein begründungslogisches Handlungsmodell vorgelegt. Sie ermöglichen es, die Perspektiven des Subjekts verstehend nachzuvollziehen und daraus Schlussfolgerungen für die Gestaltung von lernstandsdiagnostischen Settings in der Alphabetisierung und Grundbildung abzuleiten.

1. Fragestellung

Für Personen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten ist anzunehmen, dass sie es besonders schwer haben, schriftbasierte Testverfahren zu bewältigen. Der Einsatz von Tests zur Ermittlung des Lernbedarfs in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit sollte daher so gestaltet werden, dass sie keine Ängste und Widerstände hervorrufen (vgl. Nienkemper/Bonna in diesem Band). Die hier zugrunde liegende, qualitative Studie geht von der Fragestellung aus, welche Handlungsstrategien Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten aus ihren Erfahrungen im Umgang mit Lernstandsdiagnostik entwickelt haben.

Zum Begriff der Lernstandsdiagnostik

Der weiter gefasste Begriff der Lernstandsdiagnostik wurde gewählt, um den Gegenstandsbereich des subjektiven Erlebens und Handelns in Testsituationen nicht frühzeitig einzugrenzen. Unter dem Begriff „Lernstandsdiagnostik“ lässt sich eine vielfältige Einsatzpraxis von Tests im Kontext von Lehr-Lernsettings zusammenfassen. Grob lassen sich selektive und förderdiagnostische Verfahren anhand ihrer Dimensionen unterscheiden (vgl. Dluzak/Grotlüschen/Heinemann 2009, siehe auch Nienkemper/Bonna in diesem Band):

- Bezugsnorm (sozial vs. individuell)
- Datenhoheit (diagnostizierende Instanz vs. diagnostizierte Person)

- Konsequenz (Selektion vs. Anpassung der Lernangebote)
- Instanz (Fremd- vs. Peer- vs. Selbstbeurteilung)
- Perspektive (Status- vs. Prozesserhebung)
- Zeitpunkt in Relation zum Bildungsangebot (vor- vs. mit- vs. nachlaufend)

2. Subjektwissenschaftliche Theorieperspektive

Ziel der hier beschriebenen Studie war es nicht, normativ die vom Subjekt akzeptierten und zu akzeptierenden Bedingungen von Lernstandsdiagnostik aufzuzeigen, vielmehr sollte das subjektive Handeln in lernstandsdiagnostischen Situationen im gesellschaftlichen Kontext verstehend nachvollzogen werden.

Für die Erforschung der Handlungsstrategien wurde daher eine subjektwissenschaftliche Theorieperspektive erarbeitet. Sie ermöglicht ein begründungslogisches Verständnis des menschlichen Handelns in lernstandsdiagnostischen Settings. Konkret wurden ausgewählte Konzepte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp (1995) auf den Forschungsgegenstand angewandt und für die empirische Analyse nutzbar gemacht.

Holzkamp stellt den „Standpunkt/die Perspektive des Subjekts in der sachlich-sozial bedeutungsvollen Welt“ in den Fokus des Forschungsinteresses (1995, S. 23). Dieser wird erst dann wissenschaftlich nachvollziehbar, wenn es gelingt, die Erfahrungen des Subjekts in „subjektiven Handlungsbegründungen“ auszudrücken (ebd.). Holzkamp erklärt diese grundlegende These seiner Lerntheorie damit, dass Gründe, im Gegensatz zu äußeren „Ursachen“ oder „Bedingungen“, immer einen ganz individuellen Anteil enthalten. Sie sind nicht für alle offensichtlich, sondern es sind „stets *je meine Gründe*“ (a.a.O., S. 23). Holzkamp betont, dass ausgewählte Bedingungen der äußeren Realität erst handlungsrelevant werden können, indem das Subjekt ihnen aktiv eine Bedeutsamkeit zuschreibt. Bedeutungen sind zunächst „verallgemeinerte[r], gesellschaftlich vergegenständlichte[r] Handlungsmöglichkeiten“ (Holzkamp 1997, S. 261). Holzkamp bezeichnet sie dann als Prämissen, wenn das Subjekt sie dazu nutzt, sein Handeln zu begründen (ebd.). Sie lassen somit zum einen Rückschlüsse auf die individuelle Interpretation der Realität und damit gleichzeitig auf gesellschaftlich geschaffene „Handlungsmöglichkeiten“ zu (a.a.O., S. 24). Zum anderen wird aus den Begründungsprämissen die nach vorne gewandte individuelle Handlungsabsicht bzw. der Handlungsvorsatz ersichtlich. Holzkamp setzt dazu als weiteres Grundpostulat seiner Theorie voraus, dass das Subjekt mit jeder Handlung darauf abzielt, seine individuellen Lebensinteressen zu bewahren und niemals absichtsvoll entgegen seiner Interessen handelt. Der individuell und situativ getroffene Handlungsvorsatz kann demnach immer als subjektiv „vernünftig“ begründet interpretiert werden (a.a.O., S. 24ff.). Auf diese Weise gelingt es mit den Begrifflichkeiten der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie auch das Phänomen des „Nicht-Lernens“ zu erklären. Holzkamp versteht Lernen zunächst als eine begründete Handlung, die sich von anderen Handlungen dadurch unterscheidet, dass das Subjekt im Lernen darauf abzielt, Hindernisse, auf die es im normalen Handlungsvollzug gestoßen ist, durch die Erweiterung seiner Fähigkeiten zu überwinden (vgl. Holzkamp 2004, S. 29). Diese grobe Unterscheidung kann nur unter Vernachlässigung von inzidentellen Lernprozessen aufrechterhalten werden (vgl.

Holzkamp 1995, S. 182f.; Haug 2003, S. 21). Eine Lernhandlung wird also vom Subjekt intentional aus der primären Bezugshandlung ausgegliedert. Sie dient dazu innezuhalten, um die eigenen Voraussetzungen im Hinblick auf die Überwindung der Handlungsproblematik zu verbessern. Den Prozess der Ausgliederung bezeichnet Holzkamp als „Lernschleife“ (a. a. O., S. 183).

Dementsprechend wird der hier interessierende Forschungsgegenstand der „Lernstandsdiagnostik“ als potenzielle Handlungsproblematik betrachtet, für deren Überwindung das Subjekt entweder eine Lernschleife einlegen kann oder sie mittels einer Bewältigungshandlung überwinden kann. Sowohl der Forschungsstand zur Bewältigung von und zum Erleben des funktionalen Analphabetismus (vgl. Egloff 1997; Wagner/Schneider 2008; Nienkemper/Bonna 2010; Zeuner/Pabst 2011; Müller 2012) als auch die Forschungsarbeiten zu Lernwiderständen (Grell 2006; Grotlüschen 2008; Faulstich/Bracker 2014) legen die These nahe, dass Erwachsene im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen neben dem Lernen weitere Handlungsstrategien wählen. Ein vorbereitendes Vokabeltraining kann beispielsweise ebenso als Handlungsstrategie zur Bewältigung einer Fremdsprachenprüfung betrachtet werden wie das Abschreiben beim Tischnachbarn.

Holzkamp betont, dass eine Lernhandlung nicht dadurch notwendig wird, dass sie von außen als Anforderung an das Subjekt herangetragen wird. Zu einer Lernhandlung kommt es vielmehr erst dann, wenn das Subjekt als Ergebnis einer Prämissenklärung selbst zu der Einsicht gelangt, dass die Handlungsproblematik, seinen Lebensinteressen entsprechend, nur durch Lernen zu überwinden ist (a. a. O., S. 185, 214). Besteht einerseits der Wunsch, den „Lernerfolg[s] bei den jeweiligen Kontrollinstanzen“ abzurechnen (hier: zum Beispiel über den Zertifikatserwerb) und andererseits der Zweifel, inwieweit das Eindringen in den Lerngegenstand zur „Situationsbewältigung überhaupt ‚nötig‘, d. h. gefordert ist“, dann spricht Holzkamp von *widerständigem Lernen* (1995, S. 193). Es bezeichnet die Inkongruenz zwischen den in der Lernanforderung vergegenständlichten gesellschaftlichen Interessen und den subjektiven Lern- oder Lebensinteressen. Die Qualität eines widerständigen Lernprozesses ist gekennzeichnet durch ein widersprüchliches Verhältnis von defensiven und expansiven Lernbegründungen. Der Widerspruch besteht zwischen einem

„begründeten‘ Interesse an lernender Verfügungserweiterung einerseits und ebenfalls ‚begründeter‘ Antizipation von damit verbundenen Risiken der (wie immer ‚vermittelten‘) Bedrohung gegebener Handlungsmöglichkeiten andererseits“ (Holzkamp 1987, S. 25).

Das bedeutet im Umkehrschluss, sofern die außengesetzten Lernbedingungen die Überwindung der subjektiv wahrgenommenen Lernproblematik unterstützen, hat das Subjekt Gründe sie zu akzeptieren.

Übertragen auf den Gegenstand der Handlungsstrategien im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen ist zu schlussfolgern, dass die gesuchten Handlungsstrategien widerständige und akzeptierende Anteile enthalten. Sie sagen etwas darüber aus, ob die Rahmenbedingungen der Lernstandsdiagnostik mit den subjektiven Lebensinteressen übereinstimmen.

Subjektive Lebensinteressen können nur dann erfasst werden, wenn der Subjektstandpunkt als Standpunkt wissenschaftlicher Forschung übernommen wird

(vgl. Holzkamp 1997, S. 260). Holzkamp zufolge wird der Subjektstandpunkt im intersubjektiven Diskurs sichtbar. Intersubjektive Verständigung über die Handlungsabsichten des Subjekts gelingt allerdings nur, insoweit es auch gelingt zu vermitteln, aufgrund welcher individuell gedeuteten Prämissen der Handlungsvorsatz getroffen und vom Subjekt als „vernünftig“ beurteilt wurde (Holzkamp 1995, S. 25).

3. Forschungsdesign

Um sich diesem Anspruch anzunähern, wurde das qualitative Forschungsdesign an der *Grounded Theory*, wie sie in der pragmatistischen Tradition von Strauss und Corbin (1996) beschrieben wird, orientiert.

Weil der Begriff „Lernstandsdiagnostik“ im alltäglichen Sprachgebrauch unüblich ist, wurden bei der Erhebung die Begriffe „Test“ und „Prüfung“ verwendet. Die Erwachsenen wurden im Interview offen nach allen Erfahrungen mit Tests und Prüfungen in ihrem Lebensverlauf befragt. Durch den Einsatz von flexiblen Nachfragen gelang es, im Sinne eines theoretical sampling (Strübing 2011, S. 30ff.), eine Vielfalt von dichten Situationsbeschreibungen verschiedenster diagnostischer Settings für die Theoriebildung zu berücksichtigen.

Die Auswertung basiert auf 21 leitfadengestützten Interviews mit Erwachsenen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und/oder Schreiben haben. Für die Auswertung wurde das Kodier-Paradigma der *Grounded Theory* entsprechend zur subjektwissenschaftlichen Forschungsperspektive begründungslogisch gewendet.¹ Strauss und Corbin verwenden zur Beziehungsanalyse zwischen den Kategorien folgendes Schema:

„(A) Ursächliche Bedingungen → (B) Phänomen → (C) Kontext → (D) Intervenierende Bedingungen → (E) Handlungs- und interaktionale Strategien → (F) Konsequenzen.“ (Strauss/Corbin 1996, S. 78)

Holzkamp dagegen schlägt zur Annäherung an den Subjektstandpunkt folgendes Analyseschema vor:

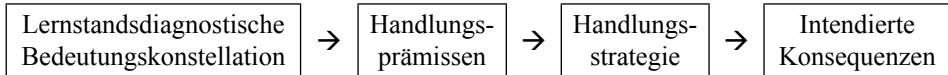
„Bedingungen/Bedeutungen → Handlungsprämissen → intentionale Zwischenglieder → Handlungsvorsatz → Handlung.“ (vgl. Holzkamp 1995, S. 35)

Für den interessierenden Forschungsgegenstand dieser Studie wurde das Phänomen der *subjektiv begründeten Handlungsstrategien*² in den Mittelpunkt des Kodier-Schemas gerückt. Weil im begründungslogischen Modell angenommen wird, dass Gegenstände der äußeren Welt erst handlungsrelevant werden, indem das Subjekt ihnen selbst aktiv eine Bedeutung zuschreibt, wird die Kategorie der *Handlungsprämissen* verwendet (vgl. auch Krämer im vorliegenden Band).

1 Eine begründungslogische Anpassung des Kodier-Paradigmas der *Grounded Theory* erwies sich bereits in anderen Forschungsarbeiten als gegenstandsadäquat (vgl. Felden 2006; Grotluschen 2010; Krämer 2014).

2 Ich verwende den Begriff „Handlungsstrategien“, weil rückblickend berichtetes Handeln erhoben wurde, kein Handlungsvorsatz.

Der Kontext ist in dieser Studie vergleichbar mit der subjektiv wahrgenommenen *Bedeutungskonstellation der Lernstandsdiagnostik*, innerhalb der das Subjekt seine Handlungsmöglichkeiten wahrnimmt. Um die subjektiv begründete Wahl einer Handlungsstrategie zu erfassen, müssen laut subjektwissenschaftlichem Ansatz die zugrundeliegenden Handlungsabsichten als intentionale Zwischenglieder berücksichtigt werden. Da in der Untersuchung keine Handlungsvorsätze, sondern rückblickend begründete Handlungsstrategien erfasst wurden, enthält das Schema die Kategorie *intendierte Konsequenzen*:



Mit diesem Kodier-Paradigma wurden die Situationsbeschreibungen zum Handeln in selbst erlebten Test- und Prüfungssituationen analysiert und miteinander verglichen.

4. Ergebnisse: Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus

Als Ergebnis der Analyse des empirischen Datenmaterials konnten sowohl eine Vielfalt von subjektiven Beschreibungen zu verschiedensten Test- und Prüfungssituationen als auch eine breite Variation von Handlungsstrategien im Umgang mit diesen Situationen erhoben werden.

Das Spektrum von berichteten Test- und Prüfungssituationen umfasst überwiegend lernstandsdiagnostische Verfahren, die im Kontext von institutionellen Lernprozessen stattfinden. Darüber hinaus wurden von den befragten Erwachsenen Testsituationen berichtet, die dem Bereich der pädagogisch-psychologischen Eignungsdiagnostik und der medizinischen Diagnostik zuzuordnen sind. Sie finden zum Beispiel beim psychologischen Dienst in der Agentur für Arbeit oder im Berufsbildungs- oder Berufsförderungswerk statt. Überraschenderweise gibt es weiterhin einen Anteil von Alltagssituationen, die sich aufgrund des funktionalen Analphabetismus aus subjektiver Perspektive zu einer Testsituation entwickeln. Es handelt sich dabei beispielsweise um die Anforderung, den Patient/inn/en-Fragebogen beim Arzt oder Antragsformulare in der Behörde ausfüllen zu müssen. Diese Situationen wurden von den interviewten Personen explizit als „testähnlich“ bezeichnet. Durch Analyse und Vergleich der Situationsbeschreibungen konnten Merkmale identifiziert werden, die aus subjektiver Perspektive eine Testsituation charakterisieren. Sie wurden zu einer subjektlogischen Definition verdichtet:

Aus subjektlogischer Perspektive geht es in einer **Testsituation** darum, *Können* zu zeigen. Ein Test wird daher als eine Situation definiert, in der eine *Leistung* von der Person gefordert ist. Die erforderliche Leistung kann Lesen, Schreiben, aber auch andere Leistungen enthalten. Sie kann *nicht vermieden oder delegiert werden*, ohne einen Nachteil zu erfahren. Die Leistung ist weiterhin dadurch charakterisiert, dass sie *quantitativ und/oder im sozialen Vergleich* fremd-, peer- oder selbstbeurteilt wird.

Als Ergebnis des Kodier-Prozesses wurden weiterhin subjektiv begründete Handlungsstrategien im Umgang mit (den subjektlogisch definierten) Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus in sieben Hauptkategorien beschrieben. Die untenstehende Abbildung enthält die sieben Kategoriendefinitionen.

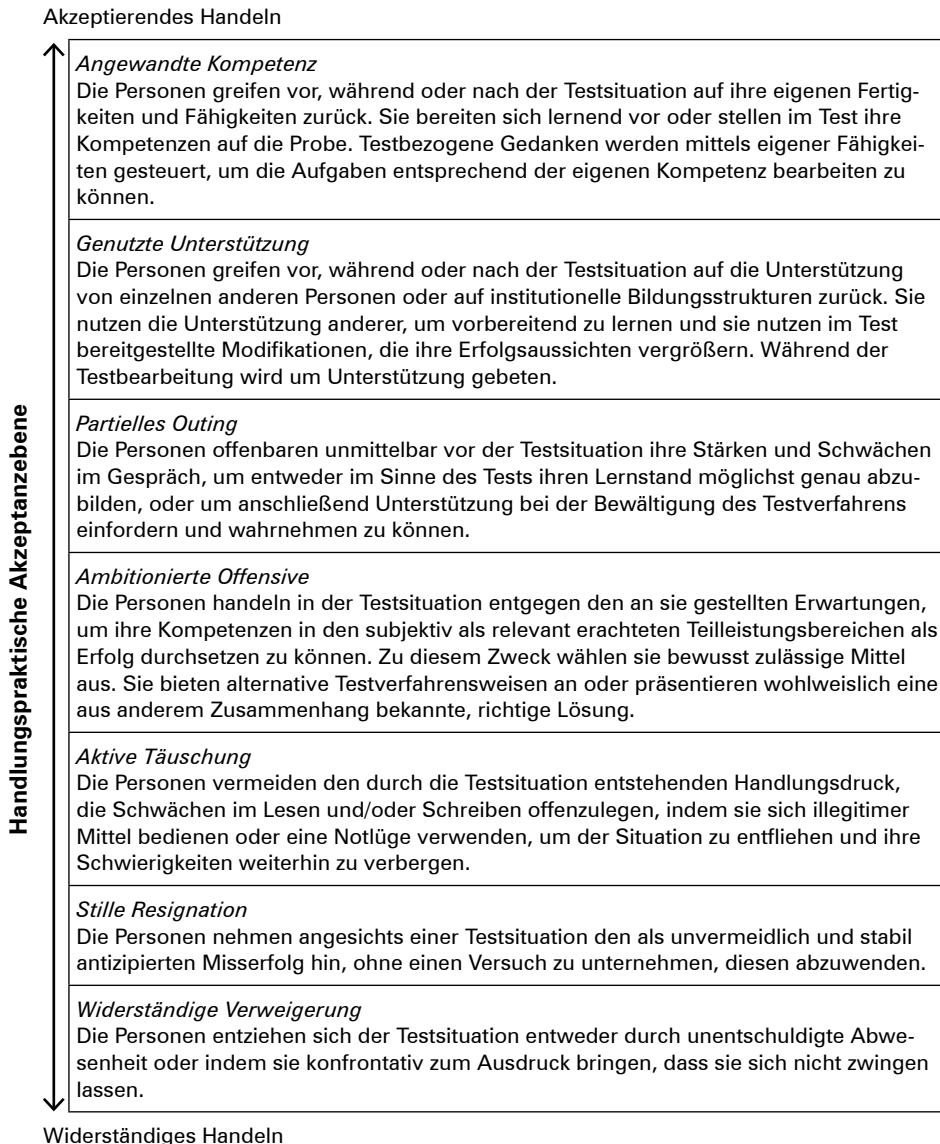


Abbildung 1: Kategoriendefinitionen

Die Handlungsstrategien wurden entlang einer Dimension von handlungspraktischer Akzeptanz zwischen eher akzeptierendem und eher widerständigem Handeln verortet. Die Dimension zeigt für jede Handlungsstrategie an, in welchem Ausmaß die „geltenden Spielregeln“ der Testsituation vom Subjekt durch die praktische Handlung anerkannt bzw. inwiefern sie bewusst und widerständig boykottiert werden. Beim Einsatz eher widerständiger Handlungsstrategien befinden sich die subjektiven Lebensinteressen stärker im Konflikt mit den impliziten Intentionen der Testsituation. Bei akzeptierenden Strategien stimmen subjektive Lebensinteressen und die im Setting der Testsituation vergegenständlichten situativen und gesellschaftlichen Interessen tendenziell überein.

Die Qualität der subjektiven und situativen Prämissenlage, auf der die Begründung für die Wahl der jeweiligen Handlungsstrategie basiert, ist auf der Akzeptanzachse nicht abgebildet. Sie kann nur auf einer zweiten, horizontalen Achse zwischen den Ausprägungen der defensiven oder expansiven Handlungsbegründungen dargestellt werden. Denn die subjektiven Lebensinteressen in der jeweiligen Testsituation sind durch ein je spezifisches Verhältnis von Bedrohungsabwehr und dem Wunsch nach Erweiterung der subjektiven Handlungsmöglichkeiten charakterisiert. Jede der sieben Handlungsstrategien kann also theoretisch in einen Fall defensiv und im anderen Fall expansiv begründet sein.

Das Begriffspaar defensiv-expansiv wird hier anders verwendet als in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Holzkamp verwendet die Begriffe, um zu erläutern, wie Lernhandlungen, also Handlungen, die in einer Lernschleife aus dem normalen Handlungsvollzug ausgegliedert werden, subjektiv vernünftig begründet werden. Von den sieben in dieser Studie aufgezeigten Handlungsstrategien verweisen lediglich zwei (angewandte Kompetenz und genutzte Unterstützung) darauf, dass die befragten Erwachsenen im Umgang mit Testsituationen auch Lernschleifen einlegen. Die anderen fünf Handlungsstrategien zielen darauf ab, die Handlungsproblematik der Testsituation auf eine andere Weise zu bewältigen. Das Begriffspaar defensiv-expansiv wird hier verwendet um zu veranschaulichen, ob mit den auf Basis der subjektiven Prämissenlage getroffenen Handlungsentscheidungen eine Erhöhung der Weltverfügung antizipiert wird, oder ob sie eine Beeinträchtigung der Lebensqualität abwehren sollen.

Die folgende Abbildung zeigt, wie sich die aus der Empirie erarbeiteten Begründungszusammenhänge in den Feldern der Doppelachse verorten lassen.³ Die Handlungsstrategie der lernenden Vorbereitung im Einbürgerungstest von Herrn Walter wird hier zum Beispiel als eher expansiv beurteilt. Das Bestehen des Tests ermöglicht es ihm, sein angestrebtes Ziel, die deutsche Staatsbürgerschaft zu erwerben, zu erreichen. Auf der horizontalen Achse des Modells wird diese Handlungsbegründung daher in Richtung der Erhöhung der Weltverfügung verortet, obwohl es sich nach Holzkamp vermutlich um ein defensiv begründetes und widerständiges Lernen handelt, das „durch Zweifel darüber [gekennzeichnet ist], wie weit das Gelernte zur Situationsbewältigung überhaupt ‚nötig‘, d. h. gefordert ist“ (Holzkamp 1995, S. 193).

3 Die fettgedruckten Begründungszusammenhänge werden in der Veröffentlichung meiner Dissertation ausführlich beschrieben (vgl. Nienkemper 2015). Bei den Fällen mit gestricheltem Rahmen handelt es sich um weitere Beispielfälle, die sich unter dem Vorbehalt einer eingehenderen empirischen Analyse anhand des Datenmaterials aufzeigen ließen.

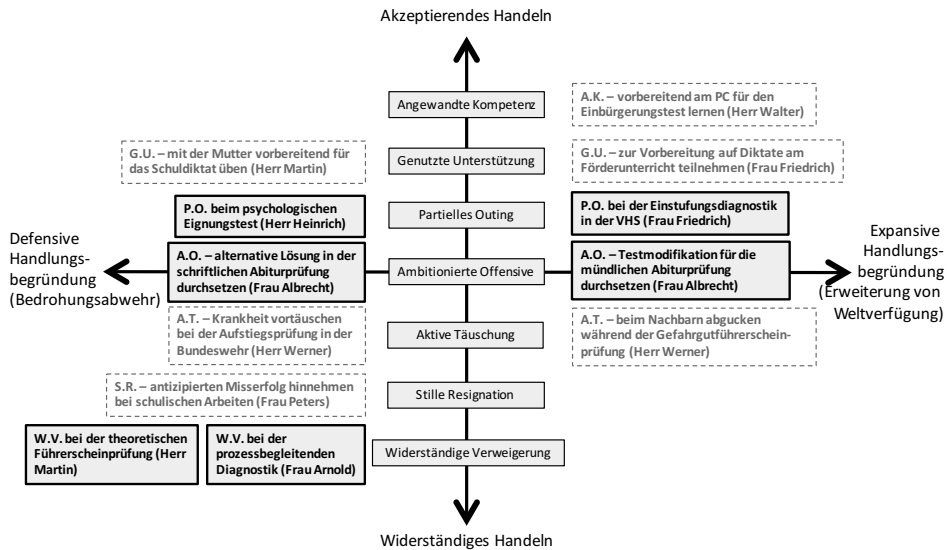


Abbildung 2: Begründungslogisches Handlungsmodell zum Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus

Im Anschluss an die subjektlogische Definition von Testsituationen ist die Wahl der Handlungsstrategie im Umgang mit dem Test als Abwägungsprozess in einem subjektiv begrenzt erlebten Rahmen von Alternativen zu verstehen. Der situativ wahrgenommene Handlungsspielraum des Subjekts basiert, im Sinne des subjekttheoretischen Zugriffs auf den Forschungsgegenstand, auf seinen Handlungsprämissen.

Im empirischen Material ist die Abschätzung der eigenen Erfolgsaussichten in hohem Maße handlungsrelevant. Sie wird immer dann zur Handlungsprämisse, wenn ein Bestehen des Tests als notwendig erachtet wird, um die eigenen Lebensinteressen zu bewahren oder zu erweitern.

Zum anderen erweist sich die von Foucault (1977) als disziplinierender Machtmechanismus beschriebene soziale Normierung des Subjekts als bedeutsame Prämisse für eher widerständige Handlungsstrategien. Sozial normierte Tests bringen Individuen in eine Rangordnung zueinander und ermöglichen somit die Ausgrenzung Einzelner. Die Angst vor sozialer Ausgrenzung wird im Datenmaterial ausschließlich in selektiven Testsituationen (theoretische Führerscheinprüfung, psychologischer Eignungstest) als Handlungs begründung verwendet.

5. Fazit und Ausblick

Aus subjektiver Perspektive besteht die Konsequenz einer Testsituation kurz gesagt darin, dass die eigene Kompetenz oder Inkompetenz zumindest partiell sichtbar wird. Insofern ist jede Lernstandsdiagnostik, solange sie aus subjektiver Perspektive als Testsituation definiert wird, eine Zumutung an die Subjekte, deren pädagogische Absichten mit den subjektiven Lebens- oder Übergangsinteressen der Erwachsenen

übereinstimmen müssen, damit diese in akzeptierender Weise mit den fremdgesetzten Anforderungen umgehen.

Das empirisch erarbeitete Handlungsrepertoire im Umgang mit Testsituationen zeigt, dass testähnliche Situationen von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten nicht pauschal abgelehnt und vermieden werden. Die Handlungsstrategien der angewandten Kompetenz, der genutzten Unterstützung und der ambitionierten Offensive zeigen vielmehr, dass auch bei funktionalem Analphabetismus in bestimmten Prämissenlagen ein aktiver Zugriff auf Ressourcen möglich wird. Das gilt auch dann, wenn es darum geht, selektive Tests und Prüfungen zu bestehen und Berechtigungsnachweise zu erwerben.

Für die in der Alphabetisierung und Grundbildung bisher angewandten Verfahren der Einstufungsdiagnostik und der lernprozessbegleitenden Förderdiagnostik, bei denen die Leistung an einer individuellen Bezugsnorm bemessen wird, sind *Erfolgsaussichten* und *sozialer Vergleich* aus subjektiver Perspektive keine bedeutsamen Kategorien. Wenn überlegt wird, hier die Möglichkeit abschlussorientierter Tests zu institutionalisieren, dann ist zu bedenken, dass damit die sachlich-soziale Bedeutungskonstellation verändert wird. Denn die Steigerungslogik von Kompetenzdiagnostik entspricht nicht in jedem Fall den subjektiven Lerninteressen. Bei einer selektiven und sozial vergleichenden Diagnosepraxis könnten demnach auch Misserfolgserfahrungen antizipiert werden, die widerständige Handlungsstrategien subjektiv vernünftig begründen. Für eine teilnehmendenorientierte Einführung von abschlussorientierter Lernstandsdiagnostik empfiehlt es sich daher, sensibel für die verschiedenen Handlungsstrategien zu sein und den Einsatz antizipativ und partizipativ zu gestalten. Ein „Recht auf ein testbasiertes Zertifikat“ statt einer „Verpflichtung zum Test“ ist folglich aus Teilnehmenden-Perspektive unbedingt erforderlich.

6. Literatur

- Dluzak, Claudia; Heinemann, Alisha M. B.; Grotluschen, Anke (2009): Vorschlag für neue „Alpha-Levels“. Mehr untere Sprossen für die Leiter. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 16 (1), S. 34–36.
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt am Main: DIE.
- Faulstich, Peter; Bracker, Ulrike Rosa (2014): Perspektiven der lernenden Subjekte und eine angemessene empirische Lernforschung. In: bwp@ (26). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe26/faulstich_bracker_bwpat26.pdf, zuletzt geprüft am 20.02.2015.
- Faulstich, Peter; Grotluschen, Anke (2006): Erfahrung und Interesse beim Lernen – Konfrontation der Konzepte von Klaus Holzkamp und John Dewey. In: Forum Kritische Psychologie (50), S. 56–71.
- Felden, Heide von (2006): Lernprozesse über die Lebenszeit. Zur Untersuchung von Lebenslangem Lernen mit Mitteln der Biographieforschung. In: Forneck, Hermann J./Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 217–233.

- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 1. Aufl., [11. Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Dissertation. Universität Hamburg, 2005. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, Bd. 472).
- Grotlüschen, Anke (2008): Lernwiderstände und Lerngegenstände. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 69–78.
- Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interestheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Grotlüschen, Anke; Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2014): Reproduktion von Stereotypen zum funktionalen Analphabetismus – die Fallstricke der Teilnehmendenforschung. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Günther, Stephanie/Hauser, Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 60–75.
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument-Verlag.
- Holz kamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie 154 (20), S. 5–36.
- Holz kamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Holz kamp, Klaus (1997): Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag.
- Holz kamp, Klaus (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen“. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39), S. 29–38.
- Holz kamp, Klaus (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 37 (212), S. 817–846.
- Krämer, Judith E. (2014): Lernen über Geschlechterverhältnisse in Spannungsfeldern. feministisch, genderkompetent, intersektional!? Dissertation. Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft.
- Müller, Katja (2012): Lernforschung – Lernbegründungstypen bei Alphakurs-Teilnehmenden. In: Ludwig, Joachim (Hrsg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 67–140.
- Nienkemper, Barbara (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabet/inn/en. In: Der pädagogische Blick (4), S. 212–220.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2011): Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 261–277.
- Wagner, Harald; Schneider, Johanna (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, Johanna; Gintzel, Ullrich; Wagner, Harald (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit.

Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster: Waxmann, S. 47–62.

Zeuner, Christine; Pabst, Antje (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literalität als soziale Praxis. Eine ethnographische Studie. Bielefeld: Bertelsmann.

Gründe für die (Nicht-)Teilnahme an institutionalisierten Formen der Weiterbildung

Überlegungen aus der Perspektive von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund¹

Alisha M. B. Heinemann

Abstract

Um zu verstehen, warum bestimmte Zielgruppen durch institutionalisierte Weiterbildungsangebote erreicht werden und andere nicht, sind bereits verschiedene forschende Zugänge gewählt worden. In diesen sind jedoch Personen, die als solche mit Migrationshintergrund gelten, als Befragte oftmals unterrepräsentiert. Im Folgenden werden Ergebnisse einer qualitativen Studie zusammengefasst, in der Adressat/in/en von Weiterbildungsangeboten mit sogenanntem Migrationshintergrund selbst nach ihren Gründen gefragt wurden. Es kann gezeigt werden, wie die sozial konstruierte Kategorie des Migrationshintergrunds durch damit verbundene gesellschaftliche Zuschreibungen der Nicht-Zugehörigkeit auch im Zusammenhang mit Weiterbildungsentscheidungen wirkmächtig werden kann. Allerdings wird auch deutlich, dass sie tatsächlich dann in den „Hintergrund“ gedrängt werden, wenn die befragten Personen über weitere weiterbildungsrelevante Ressourcen verfügen. Zu diesen zählen unter anderem ein hohes staatsbürgerliches Kapital (sicherer Aufenthaltsstatus, Arbeitserlaubnis, Wahlrecht), ein in Deutschland anerkannter höherer Bildungs- und/oder Berufsabschluss, eine sichere Beherrschung der deutschen Schriftsprache, ein unterstützendes, informiertes soziales Netzwerk und ausreichend ökonomisches Kapital, welches über eine reine Existenzsicherung hinausgeht.

1. Einleitung

Die vorhandenen Weiterbildungsstatistiken sind sich alle einig: Menschen mit Migrationshintergrund² nehmen weniger an Weiterbildung teil als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. In der zentralen Weiterbildungsstatistik, dem *Adult Education Survey* (AES³), werden Personen dabei unabhängig von ihrer jeweiligen Auf-

1 Dieser Artikel stellt eine leicht überarbeitete Variante des Artikel dar, der unter dem Titel *Gründe für und gegen die Teilnahme an Weiterbildung* aus der Sicht von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund in den Hessischen Volksblättern für Volksbildung (01/2013) veröffentlicht wurde (S. 60-67).

2 Definition „Migrationshintergrund“ laut Statistischem Bundesamt 2015: Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund zählen alle, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind, alle in Deutschland geborenen Ausländer/innen und alle in Deutschland mit deutscher Staatsangehörigkeit Geborene mit zumindest einem zugezogenen oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.

3 Definition „Migrationshintergrund“ laut *Adult Education Survey* 2010: Die Einteilung der Befragten nach Migrationshintergrund erfolgt im AES 2010 anhand der Kriterien Staatsangehörigkeit und Muttersprache. Deutsche Staatsbürger mit deutscher Muttersprache werden als Deutsche ohne Migrationshintergrund bezeichnet. Dies gilt auch dann, wenn es neben dem

enthaltendauer in Deutschland und ihren individuellen Lernvoraussetzungen in einer gemeinsamen Gruppe erfasst (vgl. BSW/AES Rosenblatt/Bilger 2008). Tatsächlich gibt es aktuell nur wenige Daten, wie die des Sozioökonomischen Panels (SOEP) oder die der Sinus-Milieu-Studien, die eine differenziertere Betrachtung dieser Gruppe ermöglichen (vgl. Heinemann/Robak 2012, S. 21-24). Für eine sensible Forschungspraxis ist eine differenzierte, Kategorien hinterfragende Herangehensweise an die als Gesamtgruppe konstruierten Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund jedoch dringend notwendig. Nur eine solche kann dazu beitragen, diskursiv geschaffene und durch ungenaue wissenschaftliche Kategorien geförderte Zerrbilder zu klären. Solche zeichnen eine große – vermeintlich homogene – Zielgruppe, die nur schwer erreichbar scheint, über unzureichende Sprachkenntnisse verfügt und die zudem kein Interesse an Weiterbildungsangeboten zu haben scheint. Um Gegenentwürfe zu diesen Bildern zu ermöglichen und den Blick zu schärfen für die einzelnen Menschen und ihre unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfe sind weitere Analysekategorien im Zusammenhang mit „Migrationshintergrund“ erforderlich. So zeigt Halit Öztürk in seinen Analysen des SOEP bezogen auf die berufliche Weiterbildung, dass bei einer Betrachtungsweise der Kategorie „Migrationshintergrund“, die die verschiedenen Einwanderergenerationen mit berücksichtigt, der Unterschied in der Teilnahme zwischen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und den Personen, die zur zweiten Generation von Migrant/inn/en gehören, kaum noch zu erkennen ist (vgl. Öztürk 2011, S. 151). Personen, die zwar definitionsgemäß einen Migrationshintergrund haben, aber nicht über eigene Migrationserfahrung verfügen, scheinen nach diesen Analysen also kaum weniger an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen als Personen ohne Migrationshintergrund. Zudem wird in seiner Studie deutlich, dass – unabhängig von der Zuwanderungsgeschichte – die berufliche Stellung sowie der schulische Abschluss signifikant mit der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung zusammenhängen (vgl. a. a. O., S. 159).

Diese Analysen können durch die Ergebnisse der hier vorzustellenden Studie „Weiterbildungsteilnahme in der Migrationsgesellschaft“ (Heinemann 2014) bestätigt und weiter ausdifferenziert werden. Das Ziel der Studie lag in einer Exploration von subjektiven Begründungen für und gegen die Teilnahme an Weiterbildung. Die Annäherung erfolgt dabei im Gegensatz zu den vorhandenen an statistischen Daten orientierten Studien auf qualitative Weise und die Personen, um die es geht, wurden selbst als Expertinnen ihres Handelns fokussiert, wobei sowohl Teilnehmerinnen als auch Nicht-Teilnehmerinnen befragt wurden.⁴ Der Fokus der Arbeit liegt auf weiblichen Personen zwischen 25 und 50 Jahren, denen gemeinsam ist, dass ihnen durch die Mehrheitsgesellschaft ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, wobei die Art des Migrationshintergrunds bei der Auswahl der Befragten zunächst offen gehalten wurde. So wurden sowohl Frauen der zweiten

Deutschen eine zweite Erstsprache gibt. Deutsche Staatsbürger mit nicht deutscher Muttersprache werden als Deutsche mit Migrationshintergrund und ausländische Staatsbürger als Ausländer bezeichnet (vgl. <http://datenreport.bibb.de/html/4757.htm>).

4 Annette Sprung hat in ihrer aktuellen, differenzierten und interdisziplinär über den Tellerand blickenden Habilitationsschrift „Zwischen Anerkennung und Diskriminierung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft“ (2011) einen ähnlichen Ansatz gewählt, dabei jedoch ausschließlich Personen befragt, die an einer Weiterbildung teilgenommen haben.

Generation befragt als auch solche, die eigene Migrationserfahrung haben. Einige kamen als Kinder nach Deutschland, andere erst als Erwachsene. Die meisten der Interviewpartnerinnen leben bereits seit mehreren Jahren in Deutschland. Nur eine der Befragten ist zum Interviewzeitpunkt erst wenige Monate zuvor eingewandert. Da alle diese Frauen ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben, werden sie im Folgenden als „deutsche Frauen“ bezeichnet. Da zudem davon ausgegangen wird, dass die Kategorie des Migrationshintergrunds keine real vorhandene, sondern eine sozial konstruierte ist, wurde der Terminus „deutsche Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund“ gewählt, um das Konstruktionsmoment gedanklich transparent zu halten.

2. Migrationshintergrund = Hinderungsgrund?

Was genau macht eigentlich einen solchen „Migrationshintergrund“ aus? Was bewirkt dieser, und welchen Stellenwert hat er im Alltag der Befragten? Warum sollte ein solcher Hintergrund, der ja – wie schon im Wort erkennbar ist – offenbar nicht im Vordergrund steht, einen Einfluss auf Weiterbildungsteilnahme haben? Das Interviewmaterial macht es möglich, diese Fragen zumindest in einer Annäherung zu beantworten. Zudem wird gezeigt werden, wie aus einem solchen Hintergrund schließlich in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme ein Hinderungsgrund werden kann, wenn der Lebenskontext und die strukturellen Bedingungen, in denen sich die Befragten befinden, dazu beitragen.

Ein wichtiges Moment, das die befragten Personen mit dem Kriterium des Migrationshintergrunds verbinden, ist der Umstand, durch diesen als „nicht deutsch“ wahrgenommen zu werden, und damit als jemand, die nicht selbstverständlich zur deutschen Gesellschaft zugehörig ist. Nicht deutsch, also anders zu sein als die Mehrheitsgesellschaft, ist dabei keine neutrale Positionierung. Sie ist vielmehr die Basis, auf der strukturelle, institutionelle und individuelle Ausgrenzung und Abwertung vollzogen werden. Weiterbildung, die in ihrem Ansatz ja von der Idee getragen ist, eine Erweiterung von Teilhabe und Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft zu ermöglichen, wird daher grundlegend in ihrem Sinn fraglich, wenn Personen sich gar nicht erst als legitimer Teil der Gesellschaft, in der sie leben, wahrnehmen können.

Tatsächlich nimmt sich keine der Befragten selbst als Deutsche war. Selbst die in Deutschland geborene befragte Alex, die aufgrund ihres Äußeren, ihres Habitus und ihrer Sprache als Teil der Mehrheitsgesellschaft „passieren“⁵ könnte, hat nicht das Gefühl, als gleichwertig anerkannt zu sein. Sie macht wiederholt die Erfahrung, dass

5 „Passing“ kommt aus dem US-amerikanischen Sprachgebrauch und bedeutet ganz allgemein „als jemand anders zu passieren“, „als jemand anders wahrgenommen zu werden“ als die Person, die man eigentlich ist. Dies kann sich auf Gender, Religion, Staatsangehörigkeit etc. beziehen. Unter „passing“ wird in diesem Zusammenhang der Vorgang verstanden, der es Personen, die eigentlich nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, allein aufgrund ihres „weißen“ Aussehens und ihrer Sprache möglich macht, als Teil der dominanten Gesellschaft „durchzugehen“ (vgl. Ahmed 2009, S. 270). Der Begriff wird unter anderen auch im Zusammenhang mit Trans*Personen gebraucht, die ab einem bestimmten Zeitpunkt als scheinbar eindeutig „Mann“ oder „Frau“ passieren, ohne von außen als Trans* markiert zu werden.

sie behandelt wird, als sei sie defizitär im Vergleich zu Deutschen ohne Migrationshintergrund.

Alex: Ja, man wird immer benachteiligt. Oder man wird – anders behandelt. [...] Genau. Man wird anders behandelt. So, als wenn man irgendwas nicht verstehen würde. Finde ich.

Sie bezieht diese Erfahrung dabei vor allem auf den Umgang in Behörden, wo sie trotz ihres Aussehens und ihrer Sprachkompetenz als „nicht deutsch“ markiert ist, da sie nicht über den deutschen Pass verfügt und gleichzeitig auch nicht über eine der Staatsangehörigkeiten, die – in Verbindung mit einer möglichst großen nationethno-kulturellen Ähnlichkeit zu dem/der „Standard-Deutschen“⁶ – diskursiv und historisch als legitim, gleichgestellt und anerkannt gelten. Dies wäre zum Beispiel die Zugehörigkeit zu einem der skandinavischen Länder oder einem Land wie Frankreich, England, Kanada oder die USA (vgl. dazu auch Goel 2009, S. 101). In der Konsequenz führen unter anderem diese Diskriminierungserfahrungen dazu, dass bei der Befragten das Gefühl bleibt, nicht wirklich „hierher“, nicht wirklich zur deutschen Gesellschaft zu gehören.

Der *Migrationshintergrund* steht also viel weniger im Hintergrund als erwartet werden könnte. Die Relevanz des Hintergrunds verstärkt sich zusätzlich, wenn er „sichtbar“ zu sein scheint. So werden Personen, die in ihrem Aussehen nicht dem/der „Standard-Deutschen“ entsprechen, zum Beispiel immer wieder für ihr „gutes Deutsch“ gelobt, auch wenn sie gar keine andere Sprache sprechen als das Deutsche und mit den typischen Herkunftsdialogen⁷ (Battaglia) konfrontiert, in denen sie unter anderem durch die stetig wiederkehrende „Woher kommst du?“-Frage an einen Platz außerhalb der Gesellschaft verwiesen werden. Die junge Milagros, eine andere Befragte berichtet verärgert beispielhaft von einer Situation, die sie im Rahmen der Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot erlebt:

Milagros: Und das Gefühl von dieser anderen Frau aus der Türkei. Die ist aber hier geboren, die ist eigentlich deutsch. Und [...] in der Gruppe jemand hat ihr gefragt „Warum, oh du sprichst aber gut deutsch?“ Weißt du? Und da, das hat sie auch irritiert, weil [...] das ist nicht selbstverständlich [...], dass jemand mit eine andere Farbe, Hautfarbe (Deutsche ist), ... dass sie mir das sagen, das ist egal, ne? Ich bin hier nicht geboren, und bin so acht Jahre hier, dass sie mir das sagen. Danke. Aber jemanden... Ich merk sofort, sofort, wenn jemand hier geboren ist. Und dann denke ich „Ja cool, du hast keine Probleme mit deinem Visum (lachen).“ Nein, nein, nein. Weil es für mich klar (ist). Es sind Deutsche!

Sie selber grenzt sich ab als jemand, die noch nicht ganz so lange in Deutschland lebt und daher eine derartig bewertende Rückmeldung bezüglich ihrer Sprachkompetenz positiv aufnehmen könnte. Gleichzeitig ärgert sie sich über die ausgrenzende Haltung in der Mehrheitsgesellschaft, die allein aufgrund des Phänotyps, in diesem Fall konkret bezogen auf das Merkmal „Hautfarbe“, die selbstverständliche Zugehörigkeit

6 Zum Begriff des „Standard-Deutschen“ vergleiche Paul Mecheril 1997, S. 177.

7 Zum Begriff des Herkunftsdialogs vergleiche Santina Battaglia 2007, S. 181ff.

von Personen immer wieder in Frage stellt. Dies geschieht unter Missachtung des Umstands, dass seit vielen Jahren und Generationen Menschen mit den unterschiedlichsten natio-ethno-kulturellen⁸ Hintergründen in Deutschland leben und ein Teil dieser Gesellschaft sind.

Durch Fragen, Zuschreibungen und (Be-)Handlungen dieser Art wird der *Migrationshintergrund* im Alltag der Interviewpartnerinnen immer wieder in den Vordergrund gerückt und damit wirkmächtig. Er wirkt als benachteiligende Differenzkategorie über die diskursive Ausgrenzung hinaus und regelt Ressourcenverteilungen, wie die Job- und Aufstiegschancen, die Wohnungsvergabe sowie den Zugang zu Bildung und sozialem Kapital. Entmutigt formuliert die in ihrem Herkunftsland akademisch ausgebildete Milagros: *Weil manchmal ich denke, warum mache ich eine Weiterbildung, wenn ich sowieso nicht, fast null Chancen habe, eine Führungsposition zu bekommen.*

3. Der Wunsch nach Teilhabe als Teilnahmegrund

Der Positionierung als nicht zugehörig auf der diskursiven Ebene ist in den Begründungslogiken der Befragten ein immer wieder auftauchendes Moment. Gleichzeitig wird sie abhängig von der Verfügbarkeit über staatsbürgerliches, kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital sowie durch das Wissen um Weiterbildungsangebote und deren Qualität und die Verwertungsaussichten der besuchten Weiterbildung abgeschwächt beziehungsweise verstärkt. Im Folgenden soll kurz genauer auf die hier aufgelisteten Punkte eingegangen werden.

Das *staatsbürgerliche Kapital* ist in diesem Zusammenhang definiert als eines, welches unter anderem das „Aufenthaltsrecht“ und die „Arbeitserlaubnis“ neben anderen staatsbürgerlichen Rechten mit einschließt. Es ist die Grundlage dafür, erstens auf Dauer den eigenen Lebensmittelpunkt planen zu können, und zweitens nach Abschluss einer (beruflichen) Weiterbildung diese auch in einem beruflichen Zusammenhang in Deutschland verwerten zu können. Ist eine solche Sicherheit nicht gegeben, wird auch die Weiterbildungsteilnahme nicht als sinnvoll angesehen. So besuchen weder Tamy noch Soraya, zwei der befragten Frauen, die jahrelang ohne legale Aufenthaltspapiere in Deutschland leben, in dieser Zeit eine Weiterbildungseinrichtung. Sie wenden sich auch nicht an Hilfs- oder Beratungsstellen, da die Sorge, aufgegriffen und abgeschoben zu werden, überwiegt. Erst nachdem sie in Schutzräume gelangen, in denen sie ihren Aufenthalt nicht mehr bedroht sehen, beginnt zumindest Soraya damit, in Deutschkursen das Lesen und Schreiben zu lernen.

Die von Bourdieu (Bourdieu 1983, S. 183f.) konstruierten Kapitalsorten des kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapitals, die für alle Menschen einer Gesellschaft, unabhängig von ihrem Migrationshintergrund, relevant für die eigene Teilhabe sind, finden sich auch im Interviewmaterial als bedeutend wieder. So trifft die These der Bildungsakkumulation, die davon ausgeht, dass diejenigen, die bereits über eine gute Bildung und eine gute berufliche Stellung verfügen auch diejenigen

8 Zum Begriff des/der natio-ethno-kulturell anderen Deutschen vergleiche Paul Mecheril 2003, S. 10f.

sind, die eher an Weiterbildung teilnehmen und von dieser Teilnahme profitieren, auch auf die Befragten zu. Allerdings spielt bei ihnen zusätzlich die Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüssen eine Rolle. Eine Nicht-Anerkennung von bereits erworbenen Qualifikationen kann unabhängig vom „mitgebrachten“ kulturellen Kapital demotivierend und lähmend wirken. Als besonders wirkmächtig erweist sich im Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital zudem die vorhandene Schriftsprachkompetenz in der deutschen Sprache. Sie bildet unter anderem den Schlüssel zu dem gut gesicherten Tor, das Personen auf dem Weg zu beruflicher Höherqualifizierung durchschreiten müssen und vielen verschlossen bleibt. Denn die hohen Normansprüche, die an das „richtige“ und damit legitime „Standard-Deutsch“ gelegt werden, sind für viele, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, nicht oder nur unter größten Schwierigkeiten zu erfüllen. Sprache und Schrift sind im Rahmen von institutionellem Rassismus damit eine der wirksamsten Legitimationslegenden für den Ausschluss von Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund, solange die Normen und Ansprüche, die an die Beherrschung der deutschen (Schrift-)Sprache gestellt werden, nicht reflektiert und auch institutionell in Frage gestellt werden (vgl. u. a. Dirim 2010; Heinemann, im Druck).

Sind ausreichend weiterbildungsrelevante Kapitalien vorhanden, ist dann in einem zweiten Schritt gerade für diejenigen, die nicht im deutschen Bildungssystem sozialisiert wurden, ein Wegweiser notwendig, der ihnen dabei hilft, sich in der wenig transparenten, unübersichtlichen Weiterbildungslandschaft Deutschlands zurechtzufinden. Faulstich prägt für die aktuelle Situation der institutionalisierten Weiterbildung den Begriff der *mittleren Systematisierung* (Faulstich/Zeuner 2008, S. 182). Er beschreibt mit diesem Begriff die besondere Situation der Erwachsenenbildung, die einerseits Stichworte wie Professionalisierung, Curricularisierung und Institutionalisierung diskutiert und gleichzeitig von internen Differenzierungen und Strukturierungen geprägt ist, so dass viele sehr spezifisch ausgerichtete Institutionen auf dem Markt miteinander konkurrieren. Dies führt zu einer Struktur, die auch für diejenigen, die mit dem deutschen Bildungssystem aufgewachsen sind, kaum noch zu durchschauen ist. Der Bildungsbericht 2012 betont, dass Weiterbildungsbeteiligung auch aus einer Wahrnehmung von Gelegenheitsstrukturen heraus zu erklären sei (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012, S. 141). Können Gelegenheiten aufgrund der fehlenden Feldkenntnis der Befragten und der Schwierigkeit, Angebote nicht in ihrem Wert für die Verbesserung der eigenen Teilhabe einschätzen zu können, nicht als solche wahrgenommen werden, ist eine Nicht-Teilnahme naheliegend. Personen, die über ein gut informiertes soziales Netzwerk verfügen, dem sie vertrauen, finden hierüber einen möglichen Weg in die Weiterbildung. Die Interviewpartnerin Leyla fordert für alle diejenigen, die nicht über ein solches Netzwerk verfügen, mehrsprachige Beratungseinrichtungen. Personal, das die Sprachen der Adressat/inn/en spricht, wäre aus ihrer Sicht zudem in der Lage, vorhandene Ängste vor den deutschen Institutionen zu minimieren, da durch die gemeinsame Sprache Informationen viel besser vermittelt und damit die Unsicherheiten gesenkt würden.

Leyla: [...] Bestimmt viele Leute kommen. Weil vertrauen wir, weißt du, für diese Information. Dann haben wir keine Angst. [...] und dann ich geh vorne. Aber wenn eine Deutsche kommt, dann ich muss erstmal denken, was hat sie gesagt. Kann ich machen, kann ich nicht. Ich bin unsicher [...] Wenn ich verstehe nicht ganz gut Deutsch, dann natürlich ist das besser. Ich glaube, es wär gut, wenn jede Ausländer vielmehr eine Person gute Information gebe, mit Muttersprache. Dann sie können vorne gehen. Dann sie sind sicher.

Ganz unabhängig von migrationsspezifischen Aspekten spielen bei den Befragten auch die Kriterien eine Rolle, die in den bisherigen Studien zur Adressatenforschung mit Personen ohne Migrationshintergrund immer wieder als zentrale hervorgehoben wurden (vgl. Brüning/Kuwan 2002, S. 17). Dies sind Aspekte wie die Verwertungsmöglichkeiten nach der Weiterbildungsteilnahme, für die unter anderem das Lebensalter eine relevante Rolle spielt, aber auch die Auslegung der eigenen Genderrolle. Die Interviewpartnerinnen, die sich als diejenigen wahrnehmen, die die Reproduktionsarbeit in der Familie übernehmen, haben erst in einem zweiten Schritt – nach der Versorgung der Kinder – die Möglichkeit, ihre Prioritäten und auch zeitlichen Kapazitäten auf Weiterbildung zu konzentrieren.

4. Fazit

Zusammenfassend kann als Auswertungsergebnis festgehalten werden, dass der zugeschriebene Migrationshintergrund als Benachteiligungslinie für alle Befragten in ihren Weiterbildungsentscheidungen eine relevante Rolle spielt, wenn sie sich auch nicht bei allen gleichermaßen auswirkt. Durch den Prozess der Zuschreibung, erleben sie sich als zur deutschen Gesellschaft *nicht zugehörig*, wodurch wiederum die Grundidee von Weiterbildung – nämlich die eigene Teilhabe an der Gesellschaft zu erhöhen – in Frage gestellt ist. Dieses Erleben wird aber durch andere Bedingungen, wie zum Beispiel das (Nicht-)Verfügen über staatsbürgerliches Handlungskapital, die Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüssen, das Verfügen über Schriftsprachkompetenz im Deutschen und das Orientierungswissen im deutschen Weiterbildungssystem entweder verstärkt oder eben unter positiven Wirkbedingungen tatsächlich soweit in den Hintergrund gerückt, dass es sich nicht mehr negativ auf die Weiterbildungsteilnahme auswirkt. Genau wie für Personen ohne einen zugeschriebenen Migrationshintergrund sind zudem die Verwertungsmöglichkeiten von Weiterbildungsinhalten, das eigene Lebensalter sowie die Notwendigkeit einer Versorgung von minderjährigen Kindern relevante Rahmenbedingungen für Weiterbildungsentscheidungen. Während diejenigen, die in den unterschiedlichen eben skizzierten Bereichen bereits über hohe Ressourcen verfügen, sich weitgehend unabhängig von der Art ihres Migrationshintergrunds an Weiterbildung beteiligen, legen diejenigen, die nur wenige Chancen darin sehen, sich durch Weiterbildung aus der eigenen prekären Situation heraus zu bewegen, ihre Prioritäten eher auf die eigene Existenzsicherung. Um diese heterogene Gruppe mit Weiterbildungsangeboten erreichen zu können, ist daher ein differenzierter und sensibler Umgang nötig, der sich in der Ansprache und der Art der Angebotsgestaltung auf die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der einzelnen Teilgruppen einstellt. Angebote, die sich pauschal an „Personen mit

Migrationshintergrund“ richten, müssen ihr Ziel verfehlen. Auch und gerade die Weiterbildungsforschung sollte sich diesbezüglich ihren noch immer eklatanten Forschungsdefiziten stellen. Die Migrationsgesellschaft, in der wir leben, wird die „Norm(alität)“ bleiben, mit der wir umgehen müssen.

5. Literatur

- Ahmed, Aischa (2009): „Na ja, irgendwie hat man das ja gesehen.“ Passing in Deutschland – Überlegungen zu Repräsentation und Differenz. In: Eggers, Maureen M. (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2. überarb. Aufl. Münster: Unrast, S. 270–282.
- Battaglia, Santina (2007): Die Repräsentation des Anderen im Alltagsgespräch: Akte der natio-ethno-kulturellen Belangung in Kontexten prekärer Zugehörigkeiten. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 181–201.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Brüning, Gerhild; Kuwan, Helmut (Hrsg.) (2002): *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld, Frankfurt am Main.
- Bundesinstitut für Berufsbildung: *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012* <http://datenreport.bibb.de/html/4757.htm>, zuletzt geprüft am 10.04.2015.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Noe-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. Münster: Waxmann, S. 91–114.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2008): *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung*. 3. aktualisierte Auflage. Weinheim, München: Juventa.
- Goel, Urmila (2009): Für eine nachhaltige Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland. Wider die (Re-)Produktion ungleicher Machtverhältnisse und Privilegien. In: *WiSo Diskurs* September 2009. S. 99–113. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/06661.pdf>, zuletzt geprüft am 20.03.2015.
- Heinemann, Alisha M. B.; Robak, Steffi (2012): *Interkulturelle Erwachsenenbildung*. <http://www.erzwissonline.de/#>, zuletzt geprüft am 20.03.2015.
- Heinemann, Alisha M. B. (2013): Gründe für und gegen die Teilnahme an Weiterbildung aus der Sicht von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund. *Hessische Volksblätter für Volksbildung* (01/2013), S. 60–67.
- Heinemann, Alisha M. B. (2014): *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Heinemann, Alisha M. B. (im Druck): Lebenslanges Lernen nur für native Speaker?! In: Thoma, Nadja; Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hornscheidt, Antje (2007): Sprachliche Kategorisierungen als Grundlage und Problem des Redens über Interdependenzen. In: Walgenbach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Antje (Hrsg.): *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. 1. Aufl. Opladen: Budrich Verlag S. 65–106.

- Mecheril, Paul (1997): Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In: Mecheril, Paul; Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 175–200.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 13). Münster: Waxmann.
- Öztürk, Halit (2011): Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1-2011, H. 2, S. 151–164.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW – AES 2007. TNS Infratest Sozialforschung, München.
- Sprung, Annette (2011): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2015): Personen mit Migrationshintergrund – methodische Erläuterungen – <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell.html> zuletzt geprüft am 10.04.2015.

Lernen über Geschlecht in Spannungsfeldern – aus der Perspektive des Subjekts

Judith Elise Krämer

Abstract

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in die Studie „Lernen über Geschlecht. Genderkompetenz zwischen (Queer-)Feminismus, Re-Traditionalisierung und Intersektionalität“ (Krämer i. V.). Neben der Vorstellung zentraler Ergebnisse dieser Studie wird hier im Besonderen auf einen spezifischen Aspekt eingegangen, nämlich die Bedeutung der subjektiven Perspektive für die Erforschung von längerfristig angelegten Lernprozessen. Die Frage richtet sich nicht danach, wie sich Lernprozesse über Geschlechterverhältnisse von außen beobachten oder abbilden lassen, sondern wie Menschen, die sich mit dem Thema Gender auseinandersetzen, diese Lernprozesse selbst erleben. Es wird an ausgewählten Ausschnitten veranschaulicht, wie die subjektive Perspektive darin zur Geltung kommt. Die daraus resultierenden eruierten Spannungsfelder werden in einer Übersicht erläutert. Daraus resultierende Thesen über Rückschlüsse und Anschlussstellen liefern weitere Erkenntnisse für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.

1. Ausgangspunkt und Begründung der Forschungsfrage im Kontext der Genderbildungsforschung

Zu Beginn wird auf Ausgangspunkte und Begründungen für die Wahl der Forschungsfrage eingegangen und diese im Kontext der Genderbildungsforschung verortet.

Die feministische Bildungsforschung, auch Genderbildungsforschung genannt, befasst sich seit einigen Jahrzehnten mit der Bedeutung von Geschlecht für das Lernen und Lehren, für Bildungszugänge, Curricula und das Unterrichtshandeln. Sie brachte jedoch nur wenige empirische Arbeiten hervor, die den spezifischen Ausschnitt des „Lernens über Geschlechterverhältnisse“ aufgreifen. Dieses Lernen ist ein wichtiger Teil der Politischen Bildung, Antidiskriminierungsarbeit und Gewaltprävention. Offen bleibt darin, wie sich diese Lernprozesse aus der Subjektperspektive ereignen, das heißt, welche Hindernisse und Chancen sich in der Auseinandersetzung für die Lernenden auftun.

Geschlechterreflektierende Bildung oder auch Genderbildung hat zum Ziel, ein Lernen zu ermöglichen und zu begleiten, das Handlungsräume und Ressourcenzugänge unabhängig von geschlechtsstereotypen Zuschreibungen und einengenden Geschlechterstrukturen ermöglicht. In der Praxis zeigte und zeigt sich jedoch immer wieder, zum Beispiel an gegenstandsbezogenen Lernwiderständen, dass ein solches Lernen kompliziert zu sein scheint und deshalb eine differenzierte Betrachtung notwendig ist.

2. Theoretische Rahmungen

Zunächst werden der theoretische Rahmen und die zentralen Begriffe der Forschung beschrieben. Sie sind im ersten Teil der oben angeführten Studie ausführlich dargestellt und dort nachzulesen. Im Folgenden wird auf ausgewählte Aspekte eingegangen, an welchen sich diese Forschungsperspektive verdeutlichen lässt. Im anschließenden Kapitel werden daraufhin das methodische Vorgehen und das qualitative Forschungsdesign beschrieben.

2.1 Gender

In aktuellen Diskursen häufig bezeichnet als „Gender“ – wird „Geschlecht“ im hier vorliegenden Verständnis in Anlehnung an neuere Geschlechtertheorien (Butler; West/Zimmermann) als ein gesellschaftlich-wirkmächtiges soziales Konstrukt gefasst. Geschlecht wird zudem als intersektional, das heißt verwoben mit und nicht loszulösen von anderen Kategorien sozialer Differenz (wie ‚Rasse‘¹, Klasse und Körper) begriffen.

Aus einem solchen Verständnis von Geschlecht resultieren Aspekte, die Konsequenzen für Forschung haben. Zwei sollen hier hervorgehoben werden:

Erstens: Die Reifizierungsproblematik

Eine emanzipatorisch-kritische Bezugnahme auf Geschlecht befindet sich in dem Widerspruch, die Kategorie, deren normativ-gewaltvollen Charakter sie schwächen will, immer wieder aufs Neue wiederholen und damit herstellen zu müssen. Judith Lorber bezeichnete diesen Widerspruch auch als „Using Gender to undo Gender“ (Lorber 2000) oder als das sogenannte Gender-Paradox (Lorber 1999). So bezieht sich beispielsweise Forschung, die überlegt, welchen Einfluss „Männlichkeit“ oder „Weiblichkeit“ auf das Handeln von Interviewten hat, immer noch auf die dichotome Kategorie von Geschlecht. Aus geschlechtertheoretischer Sichtweise wird so einerseits der normative und gewaltvolle Charakter dieser Kategorien wiederholt, da sie im Alltagsverständnis mit essentialisierenden Zuschreibungen gleichgesetzt werden. Die Realität ist komplexer. Andererseits können das Aufzeigen und Analysieren der althergebrachten Normen und die daraus folgenden Erkenntnisse gleichzeitig dabei helfen, verkrustete Geschlechterstrukturen anzugehen und aufzulösen. Spivak führte den Begriff des „strategischen Essentialismus“ (*strategic essentialism*) ein, um den politisch-strategischen Aspekt einer solchen Reproduktion im Namen eines angestrebten Bedeutungsverlustes von Gender hervorzuheben (Spivak 1993, S. 3; Nandi 2006). Die Bezugnahme auf scheinbar starre Identitäten (wie Frauen und

1 Hinsichtlich der kategorialen Verwendung der Begriffe ‚Rasse‘ habe ich mich in meiner Arbeit für die deutsche Schreibweise entschieden. In vielen deutschen Publikationen wird bewusst die englische Schreibweise *Race* benutzt, aufgrund der rassistischen Implikationen und geschichtlichen Assoziationen, die im Deutschen mitschwingen. Hier soll jedoch die Sprachwahl gerade ermöglichen, einen Bezug zur deutschen Geschichte und Gesellschaft herzustellen (vgl. Eggers 2005a, S. 12). Um den Konstruktionscharakter der Kategorie sichtbar zu machen, wird hier, wenn die biologische Konstruktion ‚Rasse‘ gemeint ist, der Begriff in Anführungsstriche gesetzt.

Männer) ist so nur als eine vorübergehende im Kontext politisch-emanzipatorischer Handlungsweisen zu begreifen.

Zweitens: Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Diskurse

Der Konstruktionscharakter von Geschlecht legt einen Blick auf gegenwärtige Genderdiskurse nahe. Geschlechterverhältnisse wiederholen sich heute kaum noch durch offensichtlich diskriminierende Gesetze, sondern in der zwischenmenschlichen Interaktion und durch die diskursive Subjektivierung durch Normalisierung. So ist zum Beispiel die geschlechtsbezogene Segregation am Arbeitsmarkt, die ökonomische Ungleichheit zwischen den Geschlechtern weiterhin herstellt, heute zu einem nicht unwesentlichen Teil durch die subjektiven Berufswünsche, das heißt durch die Studien- und Ausbildungsplatzwahlen junger Menschen, begründet.

Zusammenfassend können drei diskursive Entwicklungsrichtungen von Geschlechterdiskursen pointiert werden, die Einfluss auf Subjektivierungsprozesse haben, die teilweise in Widerspruch zueinander stehen, sich aber auch teilweise gegenseitig stützen: (siehe zur Übersicht Abbildung 1):

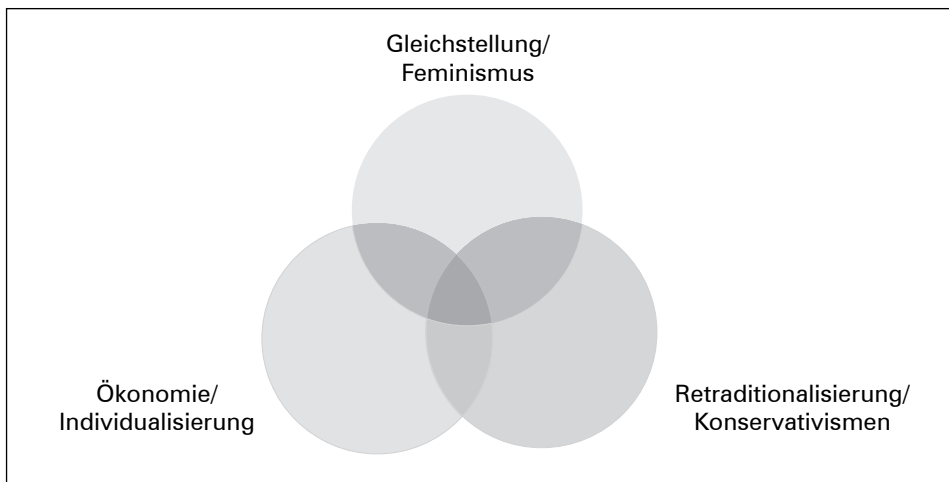


Abbildung 1: Ineinander verschränkte Diskurse, die Einfluss auf die aktuellen Geschlechterverhältnisse haben.

1. Gleichstellungsdiskurse und Feminismus: Institutionalisierungsprozesse führten unter anderem zu der Etablierung feministischer Forschung an den deutschen Universitäten, der Abschaffung diskriminierender Gesetzgebungen² und der Einführung von Gleichstellungsgesetzgebungen, -beauftragten und -behörden. Seit Mai 1999 trat die gleichstellungspolitische Strategie des *Gender Mainstreaming* (GM) EU-weit in Kraft.³ Viele Forderungen der feministischen Bewegungen wur-

2 Jüngste Veränderungen: Seit 2013 gibt es einen gesetzlichen Anspruch auf Kita-Plätze, die eingetragene Lebenspartner/innenschaft wurde steuerlich der heterosexuellen Ehe gleichgestellt.

3 verankert und umgesetzt über die Amsterdamer Verträge

den von Regierungsparteien aufgegriffen und werden von ihnen vertreten. Das Thema ‚Gender‘ ist im Mainstream angekommen. Aktuell wurde einem der letzten Ressorts männlich dominierter Ressourcenverteilung, den Aufsichtsräten der börsennotierten Unternehmen, eine gesetzliche Frauenquote auferlegt (wenn auch nur 30 Prozent). Auch feministische Bewegung wird in Teilen noch immer auf der Straße und in Kampagnen und Aktionen öffentlich sicht- und hörbar. Es handelt sich oft um punktuelle und sehr diverse Bewegungen, wie die Twitterdebatte ‚#aufschrei‘, die sich gegen alltäglichen Sexismus richtet, Proteste und Gruppen rund um das Thema Care-Ökonomie, die die gesellschaftliche Verteilung von Sorgearbeiten in den Blick rücken, die ‚Ladyfeste‘, feministische Musik- und DIY-Festivals; Proteste gegen Abtreibungsgegner/innen oder weltweite Aktionen wie die seit 2011 stattfindenden sogenannten Schlampenmärsche (Slutwalks) gegen Lookism und Sexismus und die globale Kampagne ‚OneBillionRising‘.⁴

2. Re-Traditionalisierung und Konservatismen: In der Öffentlichkeit werden nach wie vor auch Konservatismen, Biologismen und Traditionalisierungen lanciert. Bewegungen von Männerrechtlern, die sich selbst als Maskulisten bezeichnen (vgl. Gesterkamp 2010; Kemper 2011), sowie religiöse, zum Beispiel evangelikale Fundamentalisten (Lambrecht/Baars 2009), sind in diesem Kontext zu erwähnen.⁵ Verschiedene Publizist/inn/en verschafften sich auch in größeren Tageszeitungen und Zeitschriften mit Thesen Gehör, die durch Anti-Feminismen gekennzeichnet sind (Klaus 2008, S. 176). Konservatismen scheinen ebenso mainstreamfähig zu sein wie das *Gender Mainstreaming* selbst. Beispiele dafür sind auch die Bestseller der Ratgeberliteratur (Pease; Pease 2000; Evatt 2004).⁶ Eine besondere Ausprägung erhalten Anti-Feminismen im World Wide Web, wo die Szene der Männerrechtler in zahlreichen Foren und Netzwerken aktiv ist (vgl. Homann 2013).
3. Ökonomische Diskurse und Individualisierung: Auch die ökonomischen Transformationsprozesse westlich-kapitalistischer Gesellschaften, die sich im Zuge der sogenannten Globalisierungsprozesse ereignen, haben Einfluss auf die aktuellen Konstellationen der Geschlechterverhältnisse. Hier spielen zum Beispiel die wachsende Subjektivierung von Arbeit und die Entgrenzung von Erwerbsarbeitsleben und Privatleben, Individualisierungstendenzen, Überholung des Modells des männlichen Alleinernährers, demografischer Wandel und die Erosion der traditionellen Kleinfamilie in Richtung sogenannter Patchworkfamilien eine Rolle. Diese Entwicklungen verändern die dominierenden Muster für den geschlechtlich konnotierten Umgang mit Emotionen. Damit transformieren sie traditionelle Geschlechterstrukturen (dazu zum Beispiel Jurczyk 2009).

4 Die Ansätze unterscheiden sich stark hinsichtlich der Reichweite ihrer Gesellschaftskritik und ihren Organisationsformen.

5 Frey (vgl. Frey 2013, S. 10f.) unterscheidet insgesamt fünf Gruppen von Gendergegner/innen/n: 1. die journalistische Gender-Gegner/innenschaft, 2. Wissenschaftlichkeitswächter, 3. christlicher Fundamentalismus, 4. explizit antifeministische Akteurinnen und Akteure, 5. rechte Organisationen.

6 Eine Übersicht zentraler aktueller antifeministischer Quellen zum Beispiel Zeitungsartikel, Bücher, Netzwerke und Internetdokumente befindet sich in der Studie von Hinrich Rosenbrock (Rosenbrock 2012).

Wie die drei verschiedenen diskursiven Richtungen zusammenwirken, sich zum Teil stützen und sich zum Teil widersprechen, das spiegelt sich in den medialen Anrufungen: Neben nach wie vor anzutreffenden traditionellen Inszenierungen, in denen Männer kräftig, muskulös, kompetent, erfolgreich und in Führungsposition und Frauen als fürsorglich, schön, anlehnungsbedürftig und einfühlsam dargestellt werden, finden sich Bilder der ‚neuen‘ Frau und des ‚neuen‘ Mannes: Die ‚neue‘ Frau ist selbstverständlich berufstätig, macht Karriere, kann sich durchsetzen und erzieht gleichzeitig ihre Kinder. Der ‚neue‘ Mann ist ein fürsorglicher Partner und Vater, gleichzeitig narzisstischer Konsument⁷ und weiterhin erwerbstätig. Dabei bleibt er in seinen Eigenschaften seltsam unbestimmt, hebt sich aber vor allem vom ‚fremden‘, ‚anderen‘ und ‚vormodernen‘ Mann ab (vgl. Klaus i. V., S. 12). Es muss deshalb „eher von einer Modernisierung als von einem radikalen Wandel“ der herkömmlichen Frauen- und Männerbilder gesprochen werden (ebd.). Die modernisierten Rollenbilder gelten dabei nicht für alle, sondern richten sich vor allem an *weiße*, mittelschichtsangehörige, heterosexuelle Konsumenten und Konsumentinnen⁸.

Die Zielrichtung der ökonomischen Veränderungen hat dabei *nicht* die gerechtere Verteilung im Fokus, auch wenn teilweise eine Verflüssigung der Geschlechterdichotomien aus ihr hervorgeht, sondern vielmehr geht es ihr um die Verwertbarkeit *aller* vorhandenen Arbeitskräfte. Das zeigt sich an Folgendem: Kapitalistische neoliberale Verschärfungen, Effektivitätszwang und Standortlogik haben Kürzungen im sozialen Bereich, das heißt auch Kürzungen im Bereich der Gleichstellungs- und Frauenförderpolitiken, zur Folge. Im Zusammenwirken mit antifeministischen und rechten Diskursen bilden sich die Konsequenzen auch darin ab, dass vielerorts feministische Errungenschaften (wie zum Beispiel Frauenhäuser und -notrufe) von radikalen Kürzungen betroffen oder bedroht sind, Frauen- und Geschlechterforschungsstudiengänge abgeschafft werden, oder aber im pädagogischen Bereich zum Beispiel Mädchenarbeitsprojekte, Mädchentreffs weggekürzt werden oder bedroht sind. Pädagogische Projekte der geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit fallen dem sogenannten Sozialabbau durch Mittelkürzungen zum Opfer.⁹

2.2 Intentionales Lernen

Um sich der subjektiven Perspektive der Lernenden zu nähern, eignet sich als theoretische Basis ein subjektwissenschaftliches Verständnis von Lernen wie Klaus Holzkamp (1987; 1993) es vorschlägt. Welche Vorteile und Folgen eine subjektwissenschaftliche Forschungsperspektive beinhaltet und warum sie sich für das beschriebene Vorhaben eignet, wird im Folgenden zusammengefasst.

7 Diese Modifikationen im Männerbild wurden eine Zeit lang unter dem Begriff des ‚metrosexuellen Mannes‘ diskutiert. Der Mann als ‚narzisstischer Konsument‘ pflegt sein Äußeres, benutzt Parfüm und Kosmetika und legt Wert auf Kleidung und Aussehen. Dieses Bild „ermöglicht eine viel weitergehende Einbindung von Männern in die kapitalistische Konsumindustrie als es im Rahmen des traditionellen Männerbildes möglich war“ (vgl. Klaus i. V., S. 13).

8 hier bewusst ohne Bindestrich

9 So musste beispielsweise die Heimvolkshochschule ‚Alte Molkerei Frille‘, die in Deutschland eine der ersten Bildungseinrichtungen war, die konsequent geschlechterreflektierend arbeitete und die ‚Friller Schule‘ prägte, zum Jahr 2012 ihre Tore schließen.

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie stellt die Handlungsfähigkeit des Subjekts als Kernkategorie ins Zentrum ihrer Theoriebildung. Grund und Ziel des Lernens ist die gesellschaftliche Teilhabe der Lernenden. Damit bleibt Lernen, das ist hier von ganz wesentlicher Bedeutung und dadurch unterscheidet sich die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von anderen Lerntheorien, immer auf gesellschaftliche Verhältnisse bezogen. Subjektwissenschaft unterscheidet sich des Weiteren von anderen Lerntheorien dadurch, dass ihr daran gelegen ist, den Standpunkt der Beforschten von deren eigenen Perspektiven nachzuvollziehen. Eine der wichtigsten Annahmen ist die, dass beim Lernhandeln immer subjektiv sinnvolle Gründe für die Lernenden vorliegen müssen. Ausgangspunkt des Lernens nach Holzkamp sind subjektive Handlungsproblematiken: Es handelt sich um eine Diskrepanzerfahrung zwischen dem intentional gewollten und real-gekonnten Handeln (vgl. Holzkamp 1993, S. 182).

Für die hier eingenommene Perspektive bedeutsam ist Holzkamps analytische Unterscheidung, die er im Kategorienpaar der restriktiven und der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit vornimmt. Der restriktiven Handlungsfähigkeit, verstanden als Verharren oder Sich-Einrichten in den Abhängigkeiten, steht die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit gegenüber als Verfügungserweiterung über gesellschaftliche Bedingungen. Das Subjekt ist also immer in der Lage, sich zu entscheiden, Bedrohungen bloß abwehren zu können oder bedrohliche Bedingungen selbst zu verändern. Die verallgemeinerte und die restriktive Handlungsfähigkeit werden als die stets verfügbaren Pole, auch mit dem Begriff des doppelten Möglichkeitsraums, gefasst (Holzkamp 1983, S. 370; Holzkamp 1990, S. 37ff.). Dadurch, dass die Möglichkeiten dem Subjekt nicht immer bewusst sind und zum Beispiel Lerngegenstände mit unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Herrschafts- und Machtinteressen verwoben sind, kann es zu Lernwiderständen kommen (vgl. Holzkamp 1987).¹⁰

2.3 Informelles Lernen

Mit Holzkamp lassen sich jedoch nur intentionale Lernprozesse in den Blick nehmen. Da es sich beim Lernen über Geschlechterverhältnisse um ein Lernen handelt, das über die Lebensspanne verteilt nicht nur in intentionalen, sondern auch in vielen informellen Lernprozessen stattfindet, ist es sinnvoll, die Perspektive um Lern- und Interesstheorien von Frigga Haug, Käthe Meyer-Drawe und Anke Grotlüschen zu ergänzen. Ebenso wie bei Holzkamp stehen in diesen Theorien gesellschaftliche Teilhabe und die Handlungsfähigkeit des Subjekts an zentraler Stelle, deshalb sind sie hier anschlussfähig.

Mit Haug wird deutlich, dass es notwendig ist, Selbstkritik und Selbstzweifel als häufig unangenehmen, aber notwendigen Teil von Lernprozessen zu begreifen (Haug 2003, S. 156, 288).

Meyer-Drawe beschreibt als Ursprung des Lernens das Widerfahrnis, als wort- und begriffslosen Ursprung des Lernens, dem nie gänzlich mit der Sprache beizukommen ist. In dieser Erfahrung zerspringt die Intention des Bewusstseins, indem sie

10 In der Erwachsenenbildung sind Lernwiderstände Gegenstand von Forschung (Grotlüschen 2003; Faulstich/Grell 2005; Grell 2006; Schepers 2009).

von der Welt überrascht und beschlagnahmt wird (Meyer-Drawe 2008, S. 188). Mit diesem Verständnis lässt sich ein langanhaltendes Interesse, Hingabe und Lernpassion erklären (Meyer-Drawe 2008; 2012).

Mit Grotlüschen's Interesstheorie lassen sich längerfristig angelegte Lernprozesse in unterschiedlichen Phasen betrachten, die gesellschaftliche, habituelle Dimension wird durch Gewohnheiten und das Vergessen der Lerneinflüsse deutlich (Grotlüschen 2010; Grotlüschen/Krämer 2009).

Bevor das Zusammenspiel dieses theoretischen Rahmens und der Empirie schließlich in den Fokus rückt, wird zunächst das methodische Vorgehen der Studie skizziert.

3. Methodisches Vorgehen und qualitatives Forschungsdesign

Ein qualitatives Forschungsdesign ermöglicht es, den subjektiven Standpunkt als Ausgangspunkt der Forschung zu übernehmen und den subjektiven Sinn und die Begründungszusammenhänge herauszufinden. Datengrundlage für die Empirie sind elf transkribierte Interviews mit Menschen, die in der geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit tätig waren oder sind. Sie bringen ein selbstbenannt starkes Interesse an Genderthemen mit. Im Sinne einer maximalen Kontrastierung und vor dem Hintergrund des theoretischen Samplings, wurden Personen aus unterschiedlichen Alterskohorten interviewt, die unterschiedliche soziale Hintergründe, Herkunft, Familien- und Lebenssituationen haben und verschiedene vergeschlechtlichte (Selbst-)Positionierungen einnehmen (Männer/Frauen/Trans*¹¹).

In der Auswertung erfolgte eine Orientierung am Forschungsstil der *Grounded Theory*. Die *Grounded Theory* stellt ein Set von Fragen zur Auswertung der Daten zur Verfügung: das sogenannte Kodierparadigma. Es wurde hier in begründungslogischer, statt ursachenlogischer Ausrichtung benutzt (vgl. auch Nienkemper im vorliegenden Band).

„Begründung(en) → subjektiv interpretierter Kontext → Handlung(en) → Konsequenzen.“

(vgl. von Felden 2006; Grotlüschen 2010, S. 177)

Mithilfe des Kodierparadigmas der *Grounded Theory* konzentrierte sich der Forschungsprozess des selektiven Kodierens auf drei Kernkategorien (in Abbildung 2 zu sehen auf der waagerechten Ebene), bezeichnet als

1. Gründe zur Auseinandersetzung,
2. Gründe sich nicht auseinanderzusetzen und
3. Handlungsfähigkeiten.

11 Die Schreibweise Trans* ist eine verkürzende Schreibweise, die Transgender, Transsexuelle, Crossdresser/innen, Drag Queens und Kings, Transvestiten, Transidente unter anderem umfasst. Die Bezeichnungen werden zum Teil synonym benutzt, zum Teil sehr stark voneinander abgegrenzt. Die Sternchen-Schreibweise umgeht dabei die Frage, welcher Begriff als Oberkategorie verwendet werden könnte und ob eine solche Zusammenfassung in einer Oberkategorie sinnvoll wäre. Gegenüber Lesben und Schwulen ist die Sichtbarkeit von Transgender immer noch marginal (vgl. Hartmann 2012, S. 165). Diese Selbstverortung hat keine lebenslange Gültigkeit, unterliegt jedoch für die meisten Menschen einer relativen Trägheit und Kontinuität.

Phase des Lernprozesses	1. Kernkategorie	2. Kernkategorie	3. Kernkategorie
Erstkontakt mit dem Lerngegenstand	Gründe zur Auseinandersetzung	Gründe sich nicht auseinanderzusetzen	Handlungsfähigkeiten
Beginnender Lernprozess	Gründe zur Auseinandersetzung	Gründe sich nicht auseinanderzusetzen	Handlungsfähigkeiten
Fortgeschrittener Lernprozess	Gründe zur Auseinandersetzung	Gründe sich nicht auseinanderzusetzen	Handlungsfähigkeiten

Abbildung 2: Auswertungsschwerpunkte innerhalb verschiedener Phasen des Genderlernprozesses

In dieser Abbildung kommt jede Kategorie dreimal vor, da sich in einem weiteren Auswertungsschritt auf unterschiedliche Phasen des Lernprozesses (hier in der gelben Achse am linken Rand zu sehen) bezogen wird. In jeder Phase gibt es Gründe zu lernen, nicht zu lernen und Handlungsfähigkeiten.

Die weitere Eingrenzung geschah vor dem Hintergrund von Schwerpunktsetzungen der Interviewten und durch die theoretische Kontrastierung mit dem Dreiphasenmodell der Interessegenese. So konzentrierte sich die Auswertung schließlich auf folgende Schwerpunkte (welche hier grau unterlegt sind):

1. Gründe zur Auseinandersetzung, die für einen Erstkontakt mit dem Thema relevant waren,
2. Gründe sich nicht auseinanderzusetzen (nach Holzkamp auch „Lernwiderstände“ genannt) (Holzkamp 1987; 1993), die im beginnenden Lernprozess auftraten und schließlich
3. Handlungsfähigkeiten, die im fortgeschrittenen Lernprozess entstanden sind.

4. Ergebnisse: Lernen in Spannungsfeldern

Wie also vollziehen sich Lernprozesse aus der Perspektive des Subjekts? Diese Frage kann vor dem Hintergrund der oben beschriebenen theoretischen Rahmung und des Kodierparadigmas weiter ausdifferenziert werden: Wie bilden sich gesellschaftliche Rahmungen in der subjektiven Wahrnehmung der Lernenden ab?

Anhand des vorliegenden Datenmaterials konnten Subkategorien generiert werden, die im Folgenden kurz skizziert werden. An dieser Übersicht lässt sich zeigen, aus welchem Ausschnitt die Interviewauszüge für diesen Beitrag gewählt wurden.

Phase des Lernprozesses	Fokus	Subkategorien
Erstkontakt mit dem Lerngegenstand	Gründe zur Auseinandersetzung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vergeschlechtlichte Begründungen ▪ politisch-ethische Begründungen ▪ berufliche Begründungen
Beginnender Lernprozess	Gründe sich nicht auseinanderzusetzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abwehrargumente ▪ innere Konflikte
Fortgeschrittener Lernprozess	Handlungsfähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bewusste (Nicht-)Positionierung ▪ professionelle Positionierung ▪ politische Positionierung ▪ nachdenkliche/(selbst-)kritische Positionierung

Abbildung 3: Subkategorien in den Auswertungsschwerpunkten. Subkategorie, aus der das Beispiel stammt, wurde mit einem Pfeil hervorgehoben.

Die Auswertungskategorien sind in der rechten, weißen Spalte zu sehen.

In der Phase des Erstkontakts wurden drei verschiedene Begründungen zur Auseinandersetzung herausgearbeitet: die vergeschlechtlichten, die politisch-ethischen und die beruflichen. Als vergeschlechtlichte Begründungen werden jene subjektiven Gründe gefasst, die in Bezug zu den geschlechtlichen Identitätskonstruktionen der Befragten stehen. Damit ist die Selbstverortung und biografische Gewordenheit der Befragten als Frauen, Männer oder Trans* innerhalb des gesellschaftlich bestehenden zweigeschlechtlichen Positionierungsrahmens gemeint. Diese Selbstverortung ist einerseits in Sozialisationsprozessen lebensgeschichtlich gewachsen und wird andererseits in Prozessen des Doing Gender täglich aufs Neue hergestellt. Die Auswertungskategorie umschließt die Diskrepanzerfahrungen zwischen gesellschaftlichen Normen und Strukturen und des vergeschlechtlichten Selbstempfindens¹².

Zu den politisch-ethischen Begründungen zählen die Argumente und Gefühlslagen, die die Befragten als Antrieb dafür benennen, als Ungerechtigkeiten empfundene, im ‚Außen‘ liegende Konflikte anzugehen. Mit dieser Kategorie wird die Diskrepanzerfahrung zwischen wahrgenommenen, gesellschaftlichen Realitäten und den eigenen Vorstellungen von Gerechtigkeit und einer idealen Welt bezeichnet. Die Kategorie umfasst Begründungen und Positionierungen der Subjekte zu Fragen von Gerechtigkeit, sozialer Ungleichheit bzw. Visionen vom guten Leben.

Auch berufliche Gründe wie Jobangebote, berufliches Interesse oder Karriereaussichten, können für die Befragten Anlässe darstellen, Auseinandersetzungsprozesse mit Genderthemen zu beginnen. Nicht verwechselt werden sollte hier, dass berufliche Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht auch die konsequente Fortführung eines politischen oder individuellen Interesses sein kann, also häufig in fortgeschrittenen Phasen des Lernprozesses zu Tage tritt. Dieser Abschnitt betrachtet jedoch nur die Ausgangspunkte und ersten Lernbegründungen.

12 Diese Selbstverortung hat keine lebenslange Gültigkeit, unterliegt jedoch für die meisten Menschen einer relativen Trägheit und Kontinuität. Was für die Einzelnen als männlich, weiblich oder trans* verstanden wird, setzt sich aus unendlich vielen kulturellen, schichtbedingten, ethnisierten etc. Annahmen zusammen.

In der Phase des beginnenden Lernprozesses wurden folgende Kategorien als Gründe, sich nicht auseinanderzusetzen, ausgearbeitet: zum einen Abwehrgargumente (das sind nach außen gerichtete Begründungen, nicht zu lernen) und zum anderen innere Konflikte (das sind im Nachhinein reflektierte, innere Gründe, nicht zu lernen).

In der Phase des fortgeschrittenen Lernens wurden als Handlungsfähigkeiten die bewusste (Nicht-)Positionierung und drei Arten von Positionierungen herausgearbeitet. Die bewusste (Nicht-)Positionierung dient als Ressourcenerhalt, Selbstschutz und ökonomisch-strategisches Handeln. Sie wird in bestimmten Situationen als notwendig, unausweichlich oder dilemmatisch empfunden. Als professionelle Positionierungen werden erstens vermittelnde Haltungen innerhalb von Lehr-Lernarrangements gefasst. Als zweite Form der Positionierung lässt sich die politische Positionierung als eindeutiges Beziehen eines Standpunktes verdeutlichen. Als dritte Form von Positionierung werden Möglichkeiten des fragenstellenden Positionierens betrachtet, bei dem eine zweifelnde und nachdenkliche Stellungnahme erfolgt.

Als ein zentrales Ergebnis der Studie konnten unterschiedliche Spannungsfelder herausgearbeitet werden, in denen sich das Lernen über Geschlechterverhältnisse aus der Subjektperspektive befindet. Im Folgenden wird anhand von zwei Interviewausschnitten aus der Phase des Erstkontakts, aus der Subkategorie „vergeschlechtlichte Gründe“, verdeutlicht, wie sich eines dieser Spannungsfelder im Detail darstellt und welche Schlüsse sich daraus ziehen lassen.

Die untenstehenden Zitate stammen von der Interviewten Laura Janssen¹³ (sie ist zum Zeitpunkt des Interviews Mitte Dreißig). Sie rekonstruiert im Interview, wann das Thema Geschlecht für sie zum ersten Mal biografisch in Erscheinung trat.

„Als Kind wurde ich immer schon benannt als burschikos, und ich kriegte da immer so einen Knoten im Hirn, ich wusste, ich fühlte mich als Frau, ich bin Frau, und gleichzeitig wurde ich mit etwas benannt, das Frauen nie zugeschrieben wurde.“ (Laura Janssen, Abs. 2)

Das Interviewbeispiel verdeutlicht einen Konflikt der Interviewten mit den Geschlechternormen. Es handelt sich um eine Diskrepanzerfahrung zwischen Erwartungen und Zuschreibungen, die Laura Janssen durch das Außen erfahren hat und die dem eigenen, vergeschlechtlichten Selbsterleben entgegenstehen. Die Metapher „ich kriegte da immer so einen Knoten im Hirn“ weist hier auf eine verwirrende, körperliche Erfahrung hin. Sie könnte auch als verunsichernder Zweifel an der eigenen Wahrnehmung gedeutet werden.

Die Interviewauswertungen zu der Kategorie „vergeschlechtlichte Gründe“ zeigen, dass dort, wo Konflikte der individuellen (Geschlechts-)Identitätskonstruktion mit Geschlechternormen für die Befragten an zentraler Stelle der Lerngründe standen, diese in der Rekonstruktion in Verbindung mit verschiedenen intensiven Erlebensweisen erinnert werden, wie zum Beispiel Verunsicherung, Angst oder Verwirrung. Der Umgang damit zum damaligen Zeitpunkt wurde von den Befragten zum Teil als „gegen sich selbst“ gerichtet beschrieben (in Form von Verzweiflung, Selbstabwertung, Rückzug oder Depression). Im folgenden Abschnitt beschreibt Laura Janssen noch deutlicher ihr subjektives Erleben eines solchen verunsichernden Moments:

13 Alle Namen sind verändert.

„[...] plötzlich fühlte man sich komisch, oder man merkte, es ist etwas komisch, oder es war irgendwas Dumpfes und wo man plötzlich 'ne Sprache dafür bekommen hat. Aber dieses, dass man sich komisch fühlt, oder dass man auch, das war schon vorher da, so würde ich das für mich beschreiben.“
(Laura Janssen, Abs. 36)

Deutlich wird hier eine nicht kognitive, affektive Erfahrung von Überraschung und Ausgeliefertsein an die Dinge. Anschlussfähig ist hier ein Verständnis von der Erfahrung des „Widerfahrnis“ als Ursprung des Lernens, so wie Meyer-Drawe es als Entstehungsmoment für Lernpassion beschreibt. Das diffuse Empfinden konnte erst im Nachhinein, das heißt in späteren Stadien von Laura Janssens Lernprozess, mittels hinzugewonnener Begriffe und Sprache reflektiert werden. Auch hier lässt sich an Meyer-Drawe anknüpfen: Über spätere Begriffsbildung wird so der Ursprung des Lernens aufgegriffen und transformiert¹⁴.

Folgende Aspekte lassen sich hier festhalten: An dem genannten Beispiel wird deutlich, wie begriffliches Wissen hilft, ein Widerfahrnis im Nachhinein als Diskrepanzerfahrung, das heißt als Lerngrund, zu bezeichnen und in den Lernprozess über Geschlechterverhältnisse einzuordnen. So wird einer zunächst diffusen Wahrnehmung im Nachgang über die Sprache eine gesellschaftliche Bedeutung zugewiesen.

Es zeigt sich, warum zur Betrachtung von längerfristig angelegten Lernprozessen lerntheoretische Ergänzungen der subjektwissenschaftlichen Perspektive durch die phänomenologische Perspektive von Meyer-Drawe sinnvoll sein können.

Die Sprachlosigkeit und unangenehmen Gefühlslagen verweisen jedoch auch auf die Gleichursprünglichkeit von Lerngrund und Lernbehinderung, die Holzkamp auch mit dem Term des doppelten Möglichkeitsraums charakterisiert (vgl. Holzkamp 1983, S. 345).

Laura Janssen bewegt sich hier, zu Beginn des Lernprozesses, noch unreflektiert im Spannungsfeld zwischen dem Ausleben eines individuellen, vergeschlechtlichten Selbstausdrucks und normativen Erwartungen und Zuschreibungen des Umfelds. Dieses Spannungsfeld kann auch als ein Spannungsfeld im Sinne des doppelten Möglichkeitsraums betrachtet werden: Laura Janssen erlebt sich zwischen der restriktiven Handlungsoption und der verallgemeinerten Handlungsoption, nämlich zwischen der Bedrohungsabwehr durch Anpassung an äußere beschränkende Erwartungen und dem Ausleben der individuellen Geschlechtsidentitätskonstruktion mit der Folge der Gefährdung des Status Quo, aber auch dem Ziel der Handlungsraumerweiterung für sich und andere.

Es zeigt sich auch in den Auswertungen zur Kategorie der Lernwiderstände, dass das verunsichernde Moment der Diskrepanz im Verhältnis zur Norm nicht nur einen Lerngrund darstellen kann, sondern auch in den inneren Lernwiderständen relevant wird. Wird die Diskrepanz zur Norm als zu groß wahrgenommen, so dass der eigene Zugewinn, der durch das Lernen stattfinden kann, für das Subjekt nicht mehr ersichtlich ist, so können Lernwiderstände auftreten. Das heißt, das Subjekt hat gute Gründe, nicht zu lernen. Wenn die Gründe nicht zu lernen überwiegen, dann lernt

14 Diese Transformation des Diffusen in eine durch Fachbegriffe strukturierte Ebene findet sich auch in der subjektwissenschaftlich angelegten Studie von Schepers (2014) wieder. Vergleiche dazu den Beitrag „Spezifische Lernwiderstände von Kursleitenden“ von Claudia Schepers in diesem Sammelband.

das Subjekt nicht, auch wenn seine individuelle Freiheit, sein Selbstausdruck oder sein Gerechtigkeitsempfinden gestört sind. Lerngründe und Lernwiderstände haben demnach die gleichen Ursprünge in Diskrepanzerfahrungen.

In der kategorienübergreifenden Betrachtung der Auswertungsergebnisse wird deutlich, dass sich die Subjekte jedoch selten nur einer einzigen Diskrepanzerfahrung in Bezug auf den Lerngegenstand zu stellen haben, sondern dass es sich vielmehr um eine Positionierung in einem Feld unterschiedlicher Pole handelt. Diese Positionierung ist nicht eindimensional vorzunehmen und dazu nicht bipolar, sondern häufig befinden sich Handlungs- und Lernoptionen auf einem Kontinuum zwischen zwei Ausprägungen. Deshalb wurden die Widersprüche, die mit dem holzkampschen Begriffsinstrumentarium die „Gleichursprünglichkeit von Lerngrund und Lernwiderstand“ bzw. den doppelten Möglichkeitsraum anzeigen, in der Arbeit unter der Bezeichnung „Spannungsfelder“ ausdifferenziert. Diese Spannungsfelder werden in der folgenden Grafik dargestellt.

Die Problematik einer graphischen Darstellung besteht jedoch darin, dass sie entweder hyperkomplex ist oder stark simplifiziert. Die Schieberegler (oder auch grafische Equalizer genannt, gleich einem Mischpult) haben den Vorteil, komplexe Positionierungsmöglichkeiten in einer zweidimensionalen Darstellung zu erfassen. Die Schieberegler dienen hier als Metapher für die Positionierungsmöglichkeiten des Subjekts innerhalb verschiedener Spannungsfelder. Je nach Situation, eigener Geschichte, der spezifischen Eingebundenheit in Strukturen, Gewohnheiten, Betroffenheit von unterschiedlichen Herrschaftsverhältnissen, findet eine Positionierung, ein Handeln in diesem Raum der Widersprüche statt.

Das Modell der Schieberegler gibt eine Übersicht über diese unterschiedlichen Formen von Spannungsfeldern (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1998).

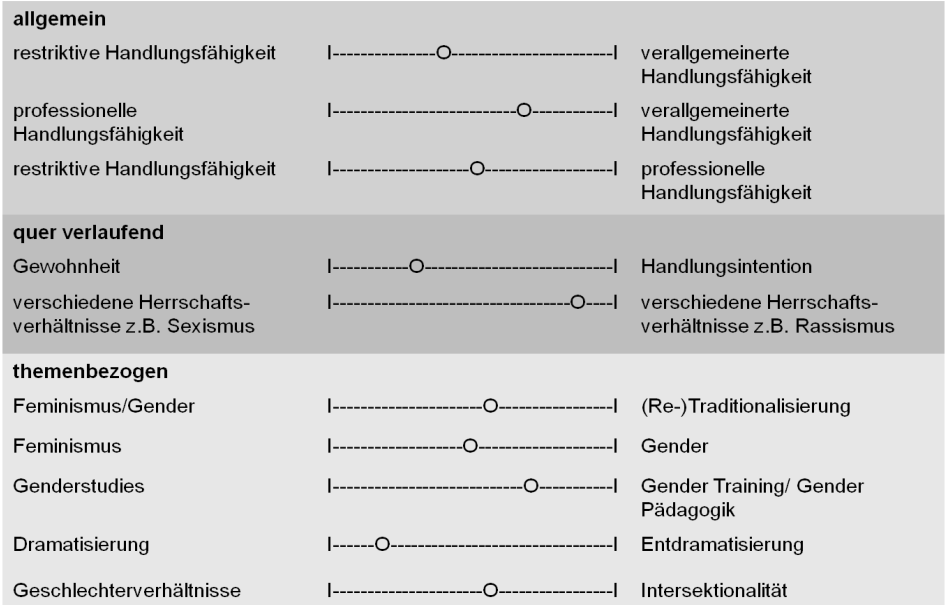


Abbildung 4: Aus den Auswertungen herausgearbeitete Spannungsfelder, in denen sich Lernen über Geschlecht bzw. Genderkompetenz befindet

Die Reglerknöpfe – hier schematisch durch Kreise dargestellt – sind nie in allen Spannungsfeldern am emanzipatorischen Pol. Im Modell wird dies daran verdeutlicht, dass die Kreise sich an unterschiedlichen Positionen befinden. Bei der Grafik handelt es sich um eine schematische Darstellung – die jeweilige Positionierung zu den Spannungsfeldern erfolgt durch das Subjekt individuell und situativ. Um einen Regler in eine emanzipatorische Richtung zu verschieben, muss eine Einschätzung darüber geschehen, ob eine direkte Positionierung, eventuell als eine zu schnell erfolgte Bewegung in eine Richtung, nicht möglicherweise das Verschieben eines anderen Schiebereglers in eine anti-emanzipatorische Richtung nach sich ziehen würde. Als Beispiel kann hier die Ambivalenz zwischen individueller politischer Positionierung und dem Überwältigungsverbot im Vermittlungssetting angeführt werden. Es kann nicht auf jedes Spannungsfeld differenziert eingegangen werden. Anhand der Übersicht soll hier jedoch die Bedeutung der drei Ebenen – hier dargestellt in unterschiedlichen Graustufen – erklärt werden.

Die erste Ebene – in einem mittleren Grauton – zeigt „allgemeine Spannungsfelder“: zwischen verallgemeinerter Handlungsfähigkeit, restriktiver Handlungsfähigkeit und professioneller Handlungsfähigkeit. Hier ist auch das Spannungsfeld zu verorten, in dem sich Laura Janssen befindet. Den holzkampschen Begrifflichkeiten wurde eine „dritte“ Handlungsfähigkeit hinzugefügt: die professionelle Handlungsfähigkeit. Diese konnte in der Empirie aus den Handlungsfähigkeiten im fortgeschrittenen Lernprozess herausgearbeitet werden. Sie bedeutet ein bewusstes Handeln im Raum der Widersprüche, also eines, das um unterschiedliche Optionen, deren Widersprüchlichkeiten und um die daraus möglicherweise folgenden Konsequenzen weiß. Die allgemeinen Spannungsfelder finden sich themenunabhängig in Lernprozessen wieder.

Der zweite hier dargestellte Bereich – in einem dunklen Grauton dargestellt – sind quer verlaufende Spannungsfelder. Sie beziehen sich auf Gewohnheiten und subjektive Betroffenheiten bzw. Mehrfachbetroffenheiten von Differenzkategorien. Diese Spannungsfelder lassen sich ebenfalls auf Lernen allgemein beziehen, insbesondere jedoch entfalten sie Relevanz für das Lernen über soziale Ungleichheitsverhältnisse. Zum Beispiel können sich Cissexismus und Rassismuserfahrungen in den subjektiven Lernprozessen als behindernd und lähmend auswirken, aber die damit in Zusammenhang gewonnenen Erkenntnisse können im Lernprozess auch synergetisch oder reflexiv von den Subjekten gewendet werden und neue Lern- und Handlungsanlässe darstellen.¹⁵

15 In der theoretischen Diskussion über Intersektionalität haben in den letzten zwanzig Jahren Bewegungen weg von einem additiven Verständnis von Diskriminierung stattgefunden, da durch eine solche Auffassung eine Simplifizierung und Homogenisierung der unterschiedlichen Erfahrungen oder eine Hierarchisierung der verschiedenen Herrschaftsverhältnisse stattfinden kann. Die Empirie der hier vorliegenden Studie zeigt jedoch, dass Mehrfachzugehörigkeiten zu diskriminierten oder marginalisierten Differenzkategorien subjektiv als eine größere Einschränkung oder Herausforderung empfunden werden kann.

Die 2012 erschienenen Ergebnisse der Fragebogenstudie zu Mehrfachdiskriminierungen von LesMigraS, deren Schwerpunkt auf Rassismus, (Hetero-)Sexismus und Cissexismus liegt, kommt zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. LesMigraS 2012). In der Studie werden unterschiedliche Diskriminierungsebenen von den Befragten häufig nicht als gleichwertig, sondern als mehrfache Last empfunden, auch wenn die Funktionsweisen sehr unterschiedlich sind. Hier wären weitere Anschlussstudien interessant.

Der dritte Bereich – in einem hellen Grauton dargestellt – in der Grafik stellt schließlich die themenbezogenen Spannungsfelder dar. Hier spiegeln sich die Reifizierungsproblematik, die widersprüchlichen gesellschaftlichen Diskurse zum Thema Geschlecht sowie gegenstandsbezogene Widersprüche zwischen Theorie und Praxis wider.

5. Rückschlüsse und Anschlussstellen für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung und der Allgemeinen Pädagogik

Die Subjektperspektive zeigte sich als besonders erkenntnisreich, um die Komplexität subjektiver Handlungsproblematiken innerhalb von Lernprozessen in den Blick zu rücken.

Es kristallisierte sich heraus, dass die Forschungsarbeit über die Fragestellung nach dem ‚Lernen über Geschlechterverhältnisse‘ hinausgehend auch einen Beitrag zur empirischen Fundierung von Lerntheorie liefert. Exemplarisch für das Lernen über soziale Ungleichheit kann am Lernen über die Geschlechterverhältnisse die Aussage getätigt werden, dass subjektwissenschaftliche Lerntheorien eine Supplementierung benötigen, die das Widerfahrnis, das Spontane, das Krisenhafte in den Blick nehmen kann. Damit wird ein Vorschlag für theoretische Ergänzungen der neo-subjektwissenschaftlichen Analyse (vgl. Grotluschen in diesem Band) geliefert und Kategorien zur Reflexion von Lernprozessen zur Verfügung gestellt.

Die Arbeit wirft aber auch neue Fragen auf, die Forschungsbedarf anzeigen: Mit welchen Begriffen lassen sich die subtilen Einflüsse des Gesellschaftlichen noch besser fassen? Wie kann die intersubjektive Ebene in Lernprozessen dem Subjekt zugänglich werden? Wie können die geschlechtsbezogenen Dimensionen von Lernwiderständen, welche sich abzeichnen, noch eingehender untersucht werden?

Abschließend bleibt zu fragen, welche Folgen die Ergebnisse für Gender-Lehr-Lernprozesse haben können. Die Erkenntnis, dass Lernprozesse über die Entdeckung persönlicher Relevanzstrukturen begründet werden, ist keinesfalls neu. Die Interviews zeigten jedoch, auf welche Weise in Bezug auf das Thema Geschlecht zentrale, persönliche Fragen angeschnitten werden, die verknüpft mit den ureigenen Identitätskonstruktionsprozessen sind.

Genderbildung benötigt demnach geschützte Räume für biografische Reflexion, in denen eine Abkehr vom Konkurrenzmodus der hegemonial-männlichen Idealbilder und das Zulassen und Teilen von Gefühlen möglich wird. Dies gilt über den gesamten Lern- bzw. Interesseprozess. Es gibt hier keine Abgeschlossenheit.

Die Ergebnisse haben auch gezeigt, dass Selbstreflexion ohne Genderwissen nicht möglich ist. Nur über begriffliches Wissen gelingt es, Diffuses auf Distanz zu bringen und somit handlungsfähig zu werden. Nicht zuletzt können die Forschungsergebnisse und die Übersicht über die ausgemachten Spannungsfelder in der ‚Schiebereglergrafik‘ eine Hilfestellung für Lehrende und Lernende bereitstellen.

6. Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1998): Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Bonn.
- Eggers, Maureen M. (Hrsg.) (2005a): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast.
- Evatt, Chris (2004): Männer sind vom Mars. Frauen von der Venus. Tausend und ein kleiner Unterschied zwischen den Geschlechtern. München: Piper Verlag.
- Faulstich, Peter; Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet. Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 18–92.
- Felden, Heide von (2006): Lernprozesse über die Lebenszeit. Zur Untersuchung von Lebenslangen Lernen mit Mitteln der Biographieforschung. In: Forneck, Hermann J.; Wiesner, Gisela; Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler: Schneider, S. 217–233.
- Gesterkamp, Thomas (2010): Geschlechterkampf von rechts. Wie Männerrechtler und Familienfundamentalisten sich gegen das Feindbild Feminismus radikalisierten. (Arbeitsbereich Frauen- und Geschlechterforschung). Online verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07054.pdf>, zuletzt geprüft am 09.04.2015.
- Faulstich, Peter; Grotlüschen, Anke (2003): Lerntheorie aneignen und vermitteln. In: Dehnpostel, Peter (Hrsg.): Perspektiven moderner Berufsbildung. E-Learning – didaktische Innovationen – modellhafte Entwicklungen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 151–165.
- Frey, Regina (2013): Gender, Wissenschaftlichkeit und Ideologie. Argumente im Streit um Geschlechterverhältnisse. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, Anke; Krämer, Judith (2009): Vom Vergessen der Einflüsse: Vermeintliche Selbstbestimmung bei der Interessegenese. In: bildungsforschung.org, H. 1.
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument.
- Hartmann, Jutta (2012): Improvisationen im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butler für pädagogische Theorie und Praxis. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–178.
- Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Holzkamp, Klaus (Hrsg.): Forum Kritische Psychologie. Berlin: Argument, Bd. 20, S. 5–36.
- Holzkamp, Klaus (Hrsg.) (1990): Selbstbestimmung und Methode, Kontroverse um Handlungsfähigkeit, Forschung, Praxis, Politik. Hamburg: Argument (Forum kritische Psychologie, 26).
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Ausarbeitung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Frankfurt am Main: Campus.
- Homann, Ralf (2013): Radiobeitrag „Maskuline Muskelspiele“. Unter Mitarbeit von Ulrike Ebenbeck. Herausgegeben von ARD.
- Jurczyk, Karin (2009): Entgrenzte Arbeit – entgrenzte Familie. Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung. Berlin: Ed. Sigma.

- Kemper, Andreas (2011): [r]echte Kerle. Zur Kumpanei der MännerRECHTSbewegung. Münster: Unrast.
- Klaus, Elisabeth (2008): Antifeminismus und Elitefeminismus – Eine Intervention. In: Feministische Studien Online (2), Bd. 2.
- Klaus, Elisabeth (i. V.): Von ‚ganzen Kerlen‘, ‚neuen Männern‘ und ‚betrogenen Vätern‘. Mediale Inszenierungen von Männlichkeiten. In: Jakoby, Nina; Liebig, Brigitte; Peitz, Martina; Schmid, Tina; Zinn, Isabelle (Hrsg.): Männer und Männlichkeiten. Disziplinäre Perspektiven. Zürich: vdf, S. 1–24.
- Krämer, Judith E. (i. V.): Lernen über Geschlecht. Genderkompetenz zwischen (Queer-) Feminismus, Intersektionalität und Retraditionalisierung. Berlin: Transcript.
- Lambrecht, Oda; Baars, Christian (2009): Mission Gottesreich. Fundamentalistische Christen in Deutschland. Berlin: Links.
- LesMigraS (2012): „nicht so greifbar und doch real“. Kampagne zu Gewalt und Mehrfachdiskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans*Menschen in Deutschland. Unter Mitarbeit von Mar Castro Varela. Herausgegeben von LesMigraS. Online verfügbar unter: http://www.lesmigras.de/kampagne_mehrfachdiskriminierung.html, zuletzt geprüft am 30.10.2013.
- Lorber, Judith; Beister, Hella; Teubner, Ulrike (1999): Gender-Paradoxien. Opladen: Leske und Budrich.
- Lorber, Judith (2000): Using gender to undo Gender. A feminist degendering movement. Hrsg. v. SAGE Publications. Brooklyn College and Graduate School, City University of New York. London. Online verfügbar unter <http://fty.sagepub.com/cgi/reprint/1/1/79.pdf>, zuletzt aktualisiert am 23.03.2000, zuletzt geprüft am 09.04.2015.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Lernen aus Passion. In: Felden, Heide von (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.–24. September 2011 an der Universität Hamburg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–22.
- Nandi, Miriam (2006): Gayatri Chakravorty Spivak: Übersetzungen aus anderen Welten. In: Moebius, Stephan; Quadflieg, Dirk (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–139.
- Pease, Allan; Pease, Barbara (2000): Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen. München: Ullstein.
- Rosenbrock, Hinrich (2012): Die antifeministische Männerrechtsbewegung. Denkweisen, Netzwerke und Online-Mobilisierung; eine Expertise für die Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Schepers, Claudia (2009): Lernwiderstände im Kontext organisatorischer Veränderungsprozesse. In: Der Pädagogische Blick, H. 4.
- Schepers, Claudia (2014): Wenn Kursleitende lernen. Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätsentwicklung. Internationale Hochschulschriften, Band 603.
- Spivak, Gayatri Ch. (1996 [1985]): Subaltern studies. Deconstructing historiography. In: Landry, Donna; MacLean, Gerald (ed.): The Spivak reader. London: Routledge, S. 203–236.
- Spivak, Gayatri Ch. (1993): Outside the teaching Machine, Routledge New York.

Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser

Franziska Bonna

Abstract

In diesem Artikel wird das Dissertationsprojekt „Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser“ vorgestellt. Zehn Jahre nach der Umsetzung der „Hartz-Gesetze“ sind es vor allem Langzeitarbeitslose, die als „Verlierer“ der Reform betitelt werden. Welche Vorstellungen haben Langzeitarbeitslose von ihrer beruflichen Zukunft und wie werden diese durch ihre Biografie, ihre Interessen, ihre Erfahrungen mit der Arbeitslosigkeit oder mit den Strukturen der Arbeitsverwaltung begründet? Dies sind die Kernfragen dieser Dissertation.

1. Einleitung

Die Idee für das Dissertationsprojekt entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „leo. – Level-One Studie¹“. In der Pretest-Phase der leo. – Level-One Studie wurden von neun Interviewerinnen Lese- und Schreibtests mit Arbeitslosengeld-II-Empfänger/inne/n durchgeführt, die bei Hamburger Beschäftigungsträgern einer Beschäftigung mit Mehraufwandsentschädigung (Ein-Euro-Job) nachgingen. Auffällig war, dass einige der Beschäftigten die einstündigen Face-to-Face-Tests auch dafür nutzten, um von ihren biografischen Schicksalen, Träumen und Zielen zu erzählen. Vor, während und nach den Interviews entstanden immer wieder Gespräche, bei denen teilweise die Perspektivlosigkeit oder, um es mit den Worten des Forschungsteams der Marienthal-Studie auszudrücken, „Gebrochenheit“ und „Resignation“ (vgl. Jahoda et al. 1986) der Befragten deutlich wurden. Es gab aber auch Gespräche, aus denen Wünsche und Ziele hervorgingen, die vereinzelt sogar als klare Berufsziele (z.B. Busfahrerin) formuliert wurden. Es zeigt sich daher, dass einige Arbeitslose berufliche Interessen und Ziele haben und gleichzeitig auch Redebedarf anzeigen bzw. gerne auch die Möglichkeit nutzen, über diese zu erzählen.

Daher ist es das Ziel des hier vorgestellten Dissertationsprojektes, die (beruflichen) Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser zu untersuchen. Welche Vorstellungen haben Langzeitarbeitslose von ihrer (beruflichen) Zukunft und wodurch sind diese begründet? Zur Beantwortung dieser Frage soll auch der Blick zurück in die Vergangenheit geworfen werden. Denn die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf die Biografien der befragten Langzeitarbeitslosen sowie auf ihre Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen und wie diese mit möglichen Zukunftsvorstellungen im Zusammenhang stehen. Eine dritte Frage bezieht sich auf die Bedeutung und Konsequenzen für das Lernen Langzeitarbeitsloser und die Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

1 <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/>

Zum jetzigen Zeitpunkt ist das Dissertationsprojekt noch nicht abgeschlossen. Deshalb wird das Vorhaben in diesem Beitrag mit seinen Fragestellungen, seiner Relevanz und theoretischen Einbettung sowie der angewandten Erhebungs- und Auswertungsmethode vorgestellt. Abschließend wird der Zwischenstand der Ergebnisse dargestellt.

2. Langzeitarbeitslose eine Zielgruppe der Erwachsenenbildungsforschung? Zur Relevanz

Eines der Kernergebnisse der Adressatenforschung ist die Erkenntnis über ihre ungewollte Selektivität in (Weiter-)Bildungsprozessen, die sich im Erwachsenenalter noch verschärft (vgl. Tippelt et al. 2003; Faulstich 2004; Rosenblatt/Bilger 2008; OECD 2014). Einerseits werden Geringqualifizierte von Weiterbildung ausgeschlossen, andererseits schließen sie sich selbst aufgrund individueller Erfahrungen und subjektiver Begründungen aus (vgl. Bolder 2006, S. 31). Dies zeigt sich auch bei Langzeitarbeitslosen. Gerade bei dieser Klientel ist die Gefahr der Selbstaufgabe erheblich, darauf verweisen zumindest die frühen sozialpsychologischen Erhebungen der Marienthal-Studie (vgl. Jahoda et al. 1986). Aus Studien zur Teilnahme und Nichtteilnahme an Weiterbildung (vgl. Strzelewicz et al. 1966; Tippelt et al. 2003; Rosenblatt/Bilger 2008) geht immer wieder hervor, dass die Teilnahme an Weiterbildung sinkt, je geringer das Niveau des Schulabschlusses ist. Auch die Arbeitssituation und die berufliche Position korrelieren mit der Weiterbildungsteilnahme. Arbeitslose und Menschen, die einfachen Tätigkeiten nachgehen, nehmen weniger an Weiterbildung teil (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008). Auf den Weiterbildungsinstitutionen, die Angebote für Arbeitslose anbieten, lastet die Verantwortung, ihren Teilnehmenden Aussichten auf einen neuen Arbeitsplatz zu ermöglichen (vgl. Gieseke 1999, S. 25). Diese Verantwortung geht mit der Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) von 1969 einher. Seitdem wird ein Zusammenhang zwischen Abbau von Arbeitslosigkeit und Weiterbildung gesehen (vgl. Meisel 1999, S. 5). Durch Weiterbildung können jedoch weder neue bzw. ausreichend Arbeitsplätze geschaffen, noch kann durch Weiterbildung ein Arbeitsplatz garantiert werden.

Neben psychosozialen und gesundheitlichen Folgen, die vor allem bei länger andauernden Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit bekannt sind, ist auch ein Kompetenzverlust zu beobachten. Dies zeigt sich zum einen im Bereich der Grundbildung. In der britischen Kohortenstudie (BCS) konnte beobachtet werden, dass besonders die mathematischen Kompetenzen mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit verloren gehen. Zwar ist der Effekt beim Lesen nicht so stark wie beim Rechnen, doch auch hier sinkt das Kompetenzniveau, je länger die Arbeitslosigkeit andauert (vgl. Bynner/Parsons 1998, S. 10f.). Zum anderen können auch berufsrelevante Kompetenzen durch eine länger anhaltende Arbeitslosigkeit verlernt werden oder aufgrund des ständigen technologischen Wandels veralten. Zumindest nehmen (Langzeit-)Arbeitslose einen Verlust berufsrelevanter Kompetenzen bei sich wahr (vgl. Epping et al. 2001; Ludwig-Mayerhofer et al. 2009).

Im Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung bezeichnet Rainer Brödel (2009) im Artikel „Weiterbildung von Arbeitslosen“, die Gruppe der Arbeitslosen als eine Zielgruppe der Erwachsenenbildung. Dennoch werden sie in der Erwachsenenbildungsforschung der letzten 15 Jahre kaum noch beachtet. Dabei bildete die Arbeitslosenforschung bis in die Mitte der 1990er Jahre einen Schwerpunkt der Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Faulstich/Ebner 1985; Sauer 1989; Peters 1991; Reh 1995; Klähn/Mietzner 1998; Meier 1998). Damals galt noch das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) als gesetzliche Grundlage für die geförderte berufliche Weiterbildung. Das AFG wurde jedoch 1998 durch das dritte Sozialgesetzbuch (SGB III) abgelöst. Seit 2005 wird die Gruppe der Arbeitslosen in zwei Rechtskreise eingeteilt: SGB III und SGB II. Die sogenannte Hartz-Reform, die 2005 unter anderen dazu führte, dass Arbeitslose rechtlich in zwei Rechtskreise geteilt wurden, ist in diesem Jahr zehn Jahre alt. Gesetzliche Veränderungen und Reformen führen immer zu veränderten Bedingungen unter anderem im Bereich der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung, für (Langzeit-)Arbeitslose, für Weiterbildungsanbieter usw. Nach zehnjährigem Bestehen und Umsetzen der Hartz-Reformen wird ein enormer Rückgang der Zahl der Arbeitslosen bilanziert. Diese positive Bilanz kann jedoch nicht für Langzeitarbeitslose gezogen werden. Dort stagniert die Zahl bei rund einer Million Personen. Somit ist rund jede/r dritte Arbeitslose seit einem Jahr oder länger nicht erwerbstätig.

Es zeigt sich anhand dieser genannten Aspekte, dass (Langzeit-)Arbeitslose nach wie vor als eine Zielgruppe der Erwachsenenbildungsforschung zu betrachten sind. Vor allem jetzt, zehn Jahre nach der Umsetzung der Hartz-Reformen, werden Langzeitarbeitslose als die „Verlierer“ bezeichnet. Rund 90 Prozent der Langzeitarbeitslosen sind dem Rechtskreis SGB II zuzuordnen² (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2015). Vor allem in dieser Gruppe werden häufig Ausgrenzungen sowohl von Weiterbildung als auch vom ersten Arbeitsmarkt erfahren. Es gibt aber auch (Langzeit-)Arbeitslose, die sich bewusst selbst ausgrenzen. Inwiefern dies zum Teil aufgrund der Strukturen der Arbeitsmarktpolitik stattfindet und was das für ihre beruflichen Orientierungen bedeuten kann, wird im Folgenden dargestellt.

3. Ausgrenzung Langzeitarbeitsloser von Weiterbildung

Für die Teilnahme an einer geförderten beruflichen Weiterbildung werden Bildungsgutscheine vorausgesetzt. Die Förderung einer beruflichen Weiterbildung ist eine Maßnahme, die offiziell nur im SGB III zu finden ist (§ 81 SGB III). Demnach stehen Arbeitslosen, die Leistungen nach dem SGB II beziehen, prinzipiell keine Maßnahmen der geförderten beruflichen Weiterbildung zu. Dennoch wurden zwischen 2003 und 2006 23 Prozent der ausgehändigten Bildungsgutscheine an Arbeitslose im Rechtskreis SGB II vergeben. Dies ist ein Ergebnis einer quantitativen Studie über die Vergabe und Einlösung von Bildungsgutscheinen, die vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) durchgeführt wurde (vgl.

2 Arbeitslose werden jeweils einem von zwei Rechtskreisen zugeordnet. Arbeitslose im Rechtskreis SGB III werden nach dem Sozialgesetzbuch III gefördert. Sie erhalten Arbeitslosengeld I, das aus der Arbeitslosenversicherung finanziert wird. Arbeitslose, die nach dem Sozialgesetzbuch II (SGB II) gefördert werden, erhalten eine steuerfinanzierte Grundsicherung.

Kruppe 2008, S. 20). Die Vergabe von Bildungsgutscheinen richtet sich jedoch nach einer sogenannten Verbleibsquote. Ist mit einer Wahrscheinlichkeit von 70 Prozent zu erwarten, dass der/die geförderte Arbeitslose nach Abschluss der geförderten Weiterbildungsmaßnahme nicht mehr arbeitslos ist, wird ein Bildungsgutschein ausgehändigt (vgl. Kruppe 2008).³ Somit verläuft die Förderung einer beruflichen Weiterbildung häufig nach dem „Matthäus-Prinzip“ – wer bereits über entsprechende Qualifikationen verfügt, die eine erfolgreiche Wiedereingliederung in Erwerbsarbeit wahrscheinlicher machen, wird auch eher mit einer beruflichen Weiterbildung gefördert. Schon mit der Einführung von Bildungsgutscheinen wurde dieses Instrument auch seitens der Weiterbildung als selektiv bewertet (vgl. Faulstich 2003; Kühnlein/Klein 2003; Faulstich et al. 2004; Sauter 2005). Diese Befürchtungen konnten mit der quantitativen IAB-Studie von Kruppe bestätigt werden (vgl. Kruppe 2008). Hinsichtlich der Einlösewahrscheinlichkeit wird in dieser IAB-Studie bestätigt, dass auch bei der Einlösung von Bildungsgutscheinen Ausgrenzungen stattfinden. Rund 14 Prozent der zwischen 2003 und 2005 ausgehändigten Bildungsgutscheine wurden nicht eingelöst (vgl. Kruppe 2008, S. 20). Auch wenn keine Unterschiede hinsichtlich der Einlösewahrscheinlichkeit zwischen Langzeitarbeitslosen und Arbeitslosen, die weniger als ein Jahr arbeitslos sind, festgestellt wurden, ist bei Menschen, die eine Grundsicherung nach dem SGB II bekommen, die Einlösewahrscheinlichkeit geringer als bei Menschen, die einen Bildungsgutschein nach SGB III erhalten haben. Diese Ausgrenzungen basieren unter anderem darauf, dass sowohl das Bildungsziel, als auch die Dauer des Kurses auf dem Bildungsgutschein notiert sind (§ 81 Abs. 4 SGB III). Es handelt sich meist um ein von der Vermittlungsfachkraft bestimmtes Bildungsziel, wobei die Suche nach einem geeigneten Kurs jedoch nur durch den/die Bildungsgutscheininhaber/in selbst erfolgt. Dies ist ein sehr deutliches Beispiel für das Konzept des „Förderns und Forderns“, das seit den Hartz-Reformen die Basis für das SGB II bildet. Eingelöst werden dürfen Bildungsgutscheine nur bei einem zertifizierten Träger und zertifizierten Maßnahmen, die das festgelegte Bildungsziel verfolgen. Im Online-Portal „KURSNET“ sind alle zertifizierten Weiterbildungsträger und -maßnahmen (nach der Anerkennung und Zulassung der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung der Arbeitsförderung – AZAV) erfasst. Dort sollen sich die Bildungsgutscheinbesitzer/innen selbstständig nach einem passenden Angebot in ihrer Nähe umschauen (vgl. Kruppe 2008, S. 14). Mit diesem Verfahren zielt die Arbeitsverwaltung auf die Stärkung der Eigeninitiative und Eigenverantwortung. Für viele Arbeitslose kann dieses Portal bzw. überhaupt die Suche nach einem passenden Angebot jedoch auch mit einer Überforderung verbunden sein. Es erfolgt keine Hilfestellung für dieses Online-Portal seitens der Vermittlungsfachkräfte. Es ist auch anzunehmen, dass manche Arbeitslose sich widerständig bei der Einlösung von Bildungsgutscheinen zeigen, weil das vorgegebene Bildungsziel für sie keine subjektive Relevanz besitzt und dieser Prozess wenig Eigenverantwortung und Wahlfreiheit ermöglicht (vgl. Kühnlein/Klein 2003, S. 8). Hier stellt sich die Frage, welche Bildungs- und Berufswünsche Langzeitarbeitslose haben und ob diese so abwegig

3 Die Berufsbiografie und die Motivation (Suchaktivitäten, Wünsche und Nachfrage) der Leistungsbeziehenden sind ebenfalls wichtige Faktoren für die Vergabe eines Bildungsgutscheins. Dies geht aus einer quantitativen Online-Befragung des IAB hervor, mit der die Vergabe von Bildungsgutscheinen aus Sicht der Arbeitsverwaltung untersucht wurde (vgl. Doerr/Kruppe 2012).

sind, dass sie nicht gemeinsam mit den Vermittlungsfachkräften besprochen und vereinbart werden können.

Aufgrund der genannten Barrieren zur Einlösung von Bildungsgutscheinen kann festgehalten werden, dass vor allem Langzeitarbeitslose weniger an Weiterbildung teilnehmen (können). An betrieblicher Weiterbildung können Arbeitslose generell nicht teilnehmen (vgl. BMBF 2013, S. 23f.). An allgemeiner Weiterbildung, mit der sowohl private als auch berufliche Interessen verfolgt werden, nehmen sie weniger teil, weil sie keinen Nutzen in einer solchen Weiterbildung sehen (vgl. Tippelt et al. 2003). Häufig sind es auch finanzielle Gründe, die für die Erklärung von Weiterbildungsabstinz genannt werden (vgl. Epping et al. 2001, S. 47). Von der geförderten beruflichen Weiterbildung werden viele wiederum durch die ungleiche Vergabe von Bildungsgutscheinen, die einerseits durch die gesetzliche Regelung und andererseits durch eine Verbleibsquote erzeugt wird, ausgegrenzt. Rund 90 Prozent der Langzeitarbeitslosen beziehen Leistungen nach dem SGB II. Jedoch werden nur knapp ein Viertel der ausgestellten Gutscheine im SGB II vergeben. Es entsteht der Eindruck, dass Bildungsgutscheine aufgrund zum Teil fremdbestimmter Bildungsziele und der teilweise mangelnden Beratung und Unterstützung nicht eingelöst werden.

Auch Weiterbildungsträger, die Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung anbieten, haben seit der Einführung von Bildungsgutscheinen weniger Freiheiten in ihrer Angebotsplanung. Sie müssen sich mit ihrem Programm an die Bildungsziele der jährlichen Bildungszielplanungen der Arbeitsverwaltung richten. Der Druck der Vermittlungsquoten reicht bis in die Weiterbildung, die Qualität geht trotz Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren verloren, und sozialpädagogische Ansätze, eine Teilnehmenden- und Subjektorientierung sowie der Erwerb und Ausbau von Kompetenzen in kurzfristigen Maßnahmen, in denen die Vermittlung im Vordergrund steht, können nicht berücksichtigt werden (vgl. Faulstich 2003, S. 1; Ambos 2005, S. 11; Klein/Reutter 2010, S. 351). Diese Kritik wird bereits seit den 1980er Jahren geäußert (Faulstich 1981, S. 30; Faulstich 1985, S. 59).

Wenn die Arbeitsagenturen sowohl Bildungsträgern als auch Arbeitslosen Bildungsziele mehr oder weniger „vorschreiben“, gleichzeitig aber von ihren Kund/inn/en Eigeninitiative erwarten, dann stellt sich die Frage, inwiefern Arbeitslose an eigenen Zielen und Wünschen für ihre berufliche Zukunft festhalten (können).

4. Ausgrenzung Langzeitarbeitsloser vom ersten Arbeitsmarkt

Viele Arbeitslose erleben nicht nur wie eben beschreiben eine Ausgrenzung von Weiterbildung, sondern auch vom ersten Arbeitsmarkt.

Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung (Ein-Euro-Jobs) sind eigentlich für Arbeitslose im Rechtskreis SGB II vorgesehen. Ein-Euro-Jobs werden eingesetzt, um die Arbeitsmotivation und die Arbeitsfähigkeit der Arbeitslosen zu testen, aber auch, um die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten bzw. wiederzuerlangen (§ 16d Absatz 1, SGB II). Sie sind das am häufigsten eingesetzte Instrument der Arbeitsverwaltung (vgl. Wolff/Hohmeyer 2008, S. 1; DGB Bundesvorstand 2009, S. 2; Boockmann et al. 2011, S. 280).

Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) hat in einer Sonderauswertung der PASS-Untersuchung⁴ erstmalig die Sicht der Arbeitslosen mit Ein-Euro-Job-Erfahrung erhoben. Rund 61 Prozent der Befragten, die einem Ein-Euro-Job nachgehen, schätzen ihre Beschäftigungschancen schlecht ein, weil sie während der Teilnahme an der Arbeitsgelegenheit seltener Jobangebote erhalten (vgl. DGB Bundesvorstand 2009). Aus der Perspektive des IAB sind es umgekehrt die Beschäftigten in Arbeitsgelegenheiten selbst, die sich während der Teilnahme an einem Ein-Euro-Job weniger um eine reguläre Beschäftigung bemühen. Anhand der quantitativ erhobenen Daten wird das damit begründet, dass Arbeitslose im Ein-Euro-Job weniger Zeit haben und/oder dass sie Ein-Euro-Jobs als eine Alternative zu einer regulären Beschäftigung sehen und sich deshalb nicht weiter bewerben (vgl. Wolff/Hohmeyer 2008). Während der Teilnahme an einer Arbeitsgelegenheit mit Mehraufwandsentschädigung erhalten die Teilnehmenden auch seltener Beratung für Bewerbungen und Weiterbildungsangebote (vgl. DGB Bundesvorstand 2009, S. 7). Die Befragten der DGB-Sonderauswertung bewerten jedoch Ein-Euro-Jobs auch positiv. Sie verbinden mit der Teilnahme an Ein-Euro-Jobs eine soziale Integration verbunden mit dem Gefühl etwas Sinnvolles zu tun, unter Menschen zu kommen und die geringe Grundsicherung durch die Arbeitsgelegenheit finanziell aufstocken zu können vgl. (DGB Bundesvorstand 2009, S. 8). Durch Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung finden Ausgrenzung sowohl vom ersten Arbeitsmarkt, als auch von Weiterbildung und (Bildungs-)Beratungsangeboten statt. Es ist anzunehmen, dass sich diese Bedingungen auch in der Entwicklung und Verfolgung von Zukunftsvorstellungen bemerkbar machen.

Aus zwei qualitativen Studien geht hervor, dass Erwerbsarbeit von den interviewten Arbeitslosen (teilweise auch Nicht-Arbeitslosen) als wichtige Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe eingeschätzt wird. (vgl. Bescherer et al. 2008; Ludwig-Mayerhofer et al. 2009). Arbeit hat daher eine hohe Relevanz für sie. Dennoch schwindet mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit und gescheiterten Vermittlungs- und Bewerbungsbemühungen die Hoffnung auf ein „Normalerwerbsverhältnis“. Mit der Dauer der Arbeitslosigkeit wächst auch die Unsicherheit bezüglich der eigenen Kompetenzen. Deshalb orientieren sich die interviewten Langzeitarbeitslosen stärker an Arbeitsstellen des zweiten Arbeitsmarktes (vgl. Ludwig-Mayerhofer et al. 2009, S. 174). Sie haben Angst, den Anforderungen des ersten Arbeitsmarktes nicht mehr gewachsen zu sein. Es ist vorstellbar, dass diese Einschätzung durch die individuelle Zuschreibung für die Ursache der Arbeitslosigkeit, die durch die Arbeitsmarktpolitik und die Arbeitsverwaltung suggeriert wird, verstärkt wird. Überhaupt eine Arbeit zu haben und zum Beispiel durch einen Ein-Euro-Job einen geringen Zuverdienst zur Grundsicherung zu bekommen, ist für viele eine Alternative zu einer „richtigen“ Arbeitsstelle (vgl. Bescherer et al. 2008). Das Forschungsteam bezeichnet diese Erwerbsorientierung als „Als-ob-Arbeitende“. Bei dieser Erwerbsorientierung führt die normative Grundorientierung dazu, dass eine Beschäftigung im zweiten Arbeitsmarkt oder auch ehrenamtliche Tätigkeiten ausgeübt werden, damit nach außen das Bild des arbeitenden Bürgers bzw. der arbeitenden Bürgerin erhalten bleibt und die fehlende Normalerwerbstätigkeit kompensiert wird. Aus dieser Studie gehen zwei weitere

4 Panel „Arbeitsmarkt und soziale Sicherung“

Erwerbsorientierungstypen hervor: „Um-jeden-Preis-Arbeiter/innen“, die sehr aktiv und bemüht am Erhalt ihres Arbeitsplatzes arbeiten bzw. nach einer neuen Beschäftigung suchen, sowie „Nicht-Arbeitende“, die eine resignierte Haltung gegenüber Erwerbsarbeit entwickelt haben.

Vor allem Langzeitarbeitslose werden auch vom ersten Arbeitsmarkt ausgegrenzt bzw. orientieren sich von sich aus an Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung und nehmen auch prekäre Beschäftigungen im Niedriglohnsektor an, um überhaupt wieder arbeiten zu können und ein Gefühl von Nützlichkeit und Teilhabe zu bekommen.

5. Theoretische Einbettung

In diesem Dissertationsprojekt geht es um Langzeitarbeitslose und ihre (beruflichen) Zukunftsvorstellungen. Dabei stellt sich zunächst die Frage, wofür Zukunftsvorstellungen überhaupt notwendig sind und welche Funktionen sie haben. Dies wird im Folgenden am Beispiel utopischen Denkens dargestellt. Im Anschluss daran erfolgt eine Auseinandersetzung mit Lernen im Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

5.1 Funktionen utopischen Denkens

Utopisches Denken findet in verschiedenen Formen schon seit der Antike statt. Gedanken in die Zukunft sind wichtig, weil sie eine Flucht aus der Wirklichkeit in das Mögliche zulassen. So kann ein Wunschbild eines besseren Lebens in Gedanken entworfen werden, das es real noch gar nicht gibt oder das in der Gegenwart noch gar nicht möglich ist:

„Eine unausrottbare Sehnsucht nach Glück verlängert die Wünsche, welche in der Gegenwart nicht verwirklicht sind, in die Zukunft hinein. Die utopische Intention zielt darauf ab, aktuelle Probleme durch Verlängern der Perspektive zu lösen.“ (Faustich 1990b, S. 16)

Wünsche und Hoffnung von einem besseren Leben in einer besseren Zukunft entstehen häufig in Krisenzeiten oder in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche. Lebenskrisen wie zum Beispiel durch Arbeitslosigkeit oder auch die Arbeitsmarktkrise im Allgemeinen können utopisches Denken erzeugen und Hoffnung auf eine bessere Zukunft machen:

„In jeder Utopie glimmt ein Funke Wirklichkeitshoffnung. Sie enthält stets die Kritik von dem, was ist, und die Darstellung dessen, was sein soll.“ (Negt 2002, S. 432)

Krisen können aber auch das Gegenteil bewirken. Sie können Angst erzeugen und somit zu Resignation oder sogar Apathie führen, wie bereits durch die Marienthal-Studie gezeigt wurde (vgl. Jahoda et al. 1986). Anhand dieser Studie ist anzunehmen, dass Resignation dann entsteht, wenn die Hoffnung von der Realität zu weit entfernt ist und ein Erreichen dieses Ziels als unmöglich erscheint. Apathie entsteht, wenn die Krise subjektiv als so belastend empfunden wird, dass die gegenwärtigen Probleme

erst gar keine Zukunftsgedanken zulassen. Resignation kann jedoch auch entstehen, wenn die Vorstellungen von der Zukunft negativ belastet sind und sich in Form von „Unwunschtbildern“ darstellen. So genannte Dystopien sind Angstbilder von der Zukunft. Diesen ordnet Peter Faulstich zwei Funktionen zu: Angstbilder können einerseits für Menschen eine Warnfunktion haben und zur Veränderung aufrütteln, andererseits können sie eine resignierte Haltung der Menschen fördern, da der sichere „Untergang“ durch solche Vorstellungen prophezeit wird (vgl. Faulstich 1990a, S. 25).

Hinter utopischem Denken verbirgt sich die Intention, mit Hilfe von Utopien Kräfte zu erzeugen, mit denen die Wirklichkeit überwunden werden kann. Daher können Utopien auch als Mittel gesehen werden, um zwischen Phantasie und Realität zu verbinden (vgl. Faulstich 1990b, S. 16). Mit Utopien kann die Erfahrung gemacht werden, dass etwas sein kann, was noch nicht ist. Sie bieten Möglichkeiten, die Gegenwart zu gestalten und die Zukunft interessenbezogen zu beeinflussen (vgl. Ludwig/Zeuner 2006, S. 9). Utopien sind heute nicht mehr reine Sozialutopien, in Form von neuen gesellschaftlichen Ordnungsmodellen an nicht existenten Orten. Utopien sind sehr präsent und existieren bereits in den Köpfen der Menschen (vgl. Negt 1984, S. 215). Utopisches Denken setzt jedoch zunächst einmal Utopiefähigkeit voraus. Diese muss gelernt werden. Aus milieutheoretischer Perspektive wird angenommen, dass Unterprivilegierte nicht über die Fähigkeit des Antizipierens verfügen (vgl. Vester et al. 2001). Möglicherweise haben sie auch gute Gründe dafür, nicht in eine (unsichere) Zukunft zu schauen. Denn prekäre Beschäftigungsverhältnisse, die ständige Bedrohung von Arbeitslosigkeit und auch das lange Verweilen in Arbeitslosigkeit führen zu Ohnmacht statt Motivation. Deshalb ist es Negt zufolge wichtig, in Zusammenhängen zwischen individuellen Interessen und Bedürfnissen und objektiven Bedingungen zu denken und diese herzustellen. Denn nur so entsteht und erhält sich die Motivation in Lernprozessen (vgl. Negt 1993, S. 661). Die Kompetenz „Zusammenhang herstellen“ setzt sich aus sechs gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen zusammen (Negt 2010):

1. Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen (Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung),
2. gesellschaftliche Wirkungen begreifen und Entscheidungsvermögen entwickeln (Technologische Kompetenz),
3. der pflegerische Umgang mit Menschen und Dingen (Ökologische Kompetenz),
4. Erinnerungs- und Utopiefähigkeit (Historische Kompetenz),
5. Sensibilität für Enteignungsverfahren: Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit (Gerechtigkeitskompetenz),
6. sorgfältiger Umgang mit materiellen und geistigen Ressourcen – der eigenen Arbeitskraft ebenso wie dem gesellschaftlichen Rohstoff (Ökonomische Kompetenz).

Für diese Arbeit, ist die *Historische Kompetenz* bedeutsam. Mit Oskar Negt und seinem Verständnis der Begriffe Utopie und Utopiefähigkeit kann ein Übergang von den sozialphilosophisch gelenkten Utopien hin zum Lernen und somit zum Subjekt geschaffen werden. Utopiefähigkeit ist Oskar Negt zufolge eine Voraussetzung dafür, Zusammenhänge herstellen zu können: Zusammenhänge zwischen individuellen Interessen und objektiven Gegebenheiten einerseits und Zusammenhänge zwischen

der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft andererseits. Diese Aspekte finden sich in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps wieder, die zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen wird.

5.2 Lernen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

In der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, wird Lernen vom Subjektstandpunkt aus begründet. Lernen stellt darin eine spezifische Form des Handelns dar. Ein Lernprozess entsteht dann, wenn das Handeln problematisch wird. Das Subjekt hat, je nach Interesse und Motivation, die Möglichkeit, die Handlung zu unterlassen (bzw. anders zu bewältigen) oder aber eine Lernschleife einzunehmen. So wird dann aus einer Handlungsproblematik eine Lernproblematik, mit der eine Verfügungserweiterung angestrebt wird. Dabei handelt es sich um intentionales Lernen, weil das Subjekt bewusst lernt, um die Diskrepanzerfahrung in seinem Handeln zu bewältigen. Dies setzt jedoch voraus, dass das Subjekt seine Handlungsproblematik erkennt und dass es mit einem bestimmten Lernaufwand diese Problematik überwinden kann:

„Lernanforderungen sind nicht eo ipso schon Lernhandlungen, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewußt als Lernproblematiken übernehmen kann, was wiederum mindestens voraussetzt, dass ich einsehe, wo es hier für mich etwas zu lernen gibt.“ (Holzkamp 1995, S. 185)

Holzkamp meint damit, dass die Zukunft antizipiert werden muss. Die Motivation zu Lernen entsteht demnach erst dann, wenn dem Lernprozess eine Vorstellung davon voraus geht, was es zu Lernen gibt und welche Konsequenzen daraus zu erwarten sind. Lerngründe leiten sich aus den Interessen des Subjekts ab. Zu betonen ist dabei jedoch, dass diese immer auch im Kontext zu den objektiven Lebensbedingungen und gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhängen stehen und wie diese vom Subjekt erfahren werden (Holzkamp 1985). Denn das Subjekt ist ein vergesellschaftetes Subjekt. Dass aus einer Handlungsproblematik eine Lernproblematik entsteht, kann aus zwei Gründen resultieren und in zwei unterschiedliche Arten des Lernens münden. Befürchtet das Subjekt in irgendeiner Form einen Nachteil, wenn das Lernen verweigert wird, so ist das Lernen in einer drohenden Beeinträchtigung der Weltverfügung bzw. Lebensqualität begründet. Diese Art des Lernens bezeichnet Holzkamp als „Defensives Lernen“ (vgl. Holzkamp 1995, S. 192f.). Sind hingegen Lernhandlungen motivational begründet, was bedeutet, dass das Subjekt mit der Intention lernt, dass es Aufschluss über Bedeutungszusammenhänge gewinnen und Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, so dass eine Entfaltung seiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist, handelt es sich um „Expansives Lernen“ (vgl. a. a. O., S. 190). Solche Lerngründe lassen sich aus den individuellen Lern-/Lebensinteressen erklären, die wiederum in gesellschaftliche Lebensbedingungen eingebettet sind und mit objektiven Interessen im Kontext der Lebenswelt des Subjekts zu finden sind. Lerngründe ergeben sich folglich aus der subjektiven Situation (körperlich, mental-sprachlich und personal), die geprägt ist von biografischen Erfahrungen. Hier finden sich Parallelen zu Oskar Negts Schlüsselqualifikation *Historische Kompetenz*. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander in Beziehung zu setzen und da-

raus zu lernen, setzt eine Kompetenz voraus. Bei Holzkamp ist es die Antizipation, die eine Voraussetzung für Lernen bildet. Auch in der Pragmatismustheorie John Deweys steht das Handeln (pragma) im Zentrum dieses Theoriesystems. Dewey geht genauso wie Holzkamp davon aus, dass Menschen handeln und sie Gründe dafür haben, warum sie etwas tun und diese Aktivitäten daher einen Sinn für die jeweilige Person haben (Faulstich/Grotluschen 2006). Neben dem Handeln sind auch Erfahrung und Denken zentrale Begriffe des Pragmatismus nach Dewey. Erfahrungen werden in einem Handlungsprozess durch Ausprobieren und Versuchen gemacht. Diese werden mit früheren Erfahrungen verknüpft und wirken sich wiederum auf zukünftige Erfahrungen aus (Dewey 1997).

Lernen ist an Projekte und Erfahrungen gebunden (vgl. Grotluschen 2010, S. 44). Anlass für Handeln, Denken, Reflexions- und Lernprozesse ist immer ein Konflikt zwischen vergangenen und aktuellen Erfahrungen. Denkprozesse im Sinne von reflektierendem Denken, also Reflexionsprozesse enthalten einerseits einen Zustand der Beunruhigung, des Zweifels und des Zögerns und andererseits einen Akt des Forschens oder Suchens.

Eine Beziehung zwischen dem Subjekt und Themen wird über das Interesse aufgebaut. Der Mensch begegnet täglich Situationen und Dingen. Ist durch die handelnde Auseinandersetzung persönliches Wachstum zu erwarten, dann wird diesen Themen eine Bedeutung unter Hinzunahme beigemessen. Interesse wird von Dewey als „active“, „objective“ und „personal“ charakterisiert (vgl. Dewey 1913, S. 16). Das Subjekt geht seinen Interessen, die an eine objektive Welt gebunden sind, handelnd aktiv nach. Interesse ist dabei immer an das Subjekt gebunden und daher „nur möglich, wo das Subjekt am Ergebnis der Sache beteiligt oder davon betroffen ist“ (Faulstich/Grotluschen 2006, S. 10f.). Diese Bedeutung wird durch reflektierendes Denken über vergangene und zukünftige Erfahrungen bemessen (vgl. Grotluschen 2010, S. 54). Interesse beinhaltet, nach Dewey, eine Prozessorientierung. Interessen sind nicht einfach da, sondern sie entwickeln sich durch die Berührung mit einem Gegenstand (vgl. Dewey 1913, S. 65). Dadurch erhält die Interessenese auch eine biografische Dimension (vgl. Grotluschen 2010, S. 53).

Zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Dissertation können daher sowohl das subjektwissenschaftliche als auch das pragmatische Theoriesystem herangezogen werden.

6. Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser durch narrativ-biografische Interviews

Bereits in den Forschungsfragen dieser Dissertation geht eine Verknüpfung zwischen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hervor. Das Interesse richtet sich nicht nur an die Zukunftsentwürfe an sich. Von großer Bedeutung sind auch die subjektiven Begründungen der Langzeitarbeitslosen und wie sich aus der Biografie anhand von bestimmten Ereignissen und Erfahrungen, bestimmten Handlungsmustern und sozialen Bedingungen die jeweilige Einstellung und Vorstellung von der Zukunft entwickelt hat. Auch in der Theorie zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen diesen drei Zeiten. Wenn also die Zukunftsvorstellungen langzeitarbeitslo-

ser Menschen erfragt werden sollen, dann darf hierbei folglich nicht der Bezug zur Vergangenheit und Gegenwart fehlen. Aus diesem Grund bietet sich ein biografisches Erhebungsverfahren an, mit dem eine Verknüpfung dieser Zeitebenen möglich wird.

Das narrative Interview ist eine biografische Erhebungsmethode, die in den 1970er Jahren von Fritz Schütze unter anderem in Anlehnung an die *Grounded Theory* entwickelt wurde. Es handelt sich dabei um eine offene Interviewmethode, mit der durch eine offene und allgemein formulierte Frage bzw. Aufforderung zum Erzählen der Lebensgeschichte eine Stegreiferzählung erzeugt werden kann. In solch einer Erzählung kann der/die Interviewte selbst bestimmen, zu welchem Zeitpunkt des eigenen Lebens die Erzählung begonnen wird und welche Ereignisse und Erfahrungen subjektive Relevanz hatten bzw. haben. Dabei dürfen die Interviewten möglichst nicht unterbrochen werden. Außerdem kann durch die offene Einstiegserzählung der eigene Sprachstil verwendet werden, was die Erzählung authentisch und flüssig macht, weil es kein Frage-Antwort-Interview ist, bei dem zwischen Interviewerin und Interviewpartner/in keine sprachlichen Hemmungen oder Barrieren gibt. Schütze geht davon aus, dass Menschen, die über eigene Erlebnisse erzählen, diese in ihrer Erzählung so reproduzieren, wie sie sie erfahren und wahrgenommen haben und Interviewende dadurch einen Zugang zu den Erfahrungen, Deutungen und Orientierungen der jeweiligen interviewten Person erhält (vgl. Schütze 1983, S. 285; Felden 2012, S. 336). Aus erzähltheoretischer Perspektive wird im narrativen Interview eine Stegreiferzählung aus den kognitiven Figuren Biografie- und Ereignisträger, Ereignis- und Erfahrungsverkettung, Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten sowie der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte strukturiert. Eine Erzählung wird außerdem anhand von Zugzwängen des Erzählens gestaltet. Durch den Detaillierungszwang, den Gestalterschließungszwang sowie den Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang wird die Erzählung nachvollziehbar (vgl. Felden 2012, S. 337). Dieses Verfahren scheint der Forschungsperspektive der subjektwissenschaftlichen Theorie zu entsprechen, bei der das vergesellschaftete Subjekt – mit seinen Begründungen für Handlungen, Lernen, Lernwiderständen und Lerninteressen, die sich aus den Bedingungen der gesellschaftlichen Strukturen ergeben und wie diese vom Subjekt erfahren werden – im Mittelpunkt steht. Diese subjektiven Begründungslogiken können durch dieses Erhebungsverfahren nahezu ohne äußere Beeinflussung durch vorgefertigte Fragen o. ä. erfasst werden.

Der Zugang zu Langzeitarbeitslosen konnte über Kontakte durch ehemalige Forschungsprojekte (Schuldnerberatung, Beschäftigungsträger) sowie durch Arbeitslosenzentren oder Weiterbildungseinrichtungen hergestellt werden. Eine Kontaktaufnahme über das Jobcenter gestaltete sich sehr schwer und führte leider zu keinem Interview. Insgesamt wurden neun narrative Interviews mit Langzeitarbeitslosen in zwei Bundesländern geführt. Die Interviews dauerten zwischen einer und zweieinhalb Stunden und waren so gestaltet, dass die Interviewsituation durch eine Einführungsphase aufgelockert wurde (Smalltalk über das Wetter oder ähnliches, Aufklärung über Aufnahme des Interviews und Umgang mit Anonymität, Information über Interesse am Leben von Arbeitslosen). Erst danach kam es zur eigentlichen Erzählaufforderung. In den ersten drei Interviews wurde die Erzählaufforderung durch einen Fragenfokus gesteuert. Dabei wurden die Interviewpartner/innen jeweils gebeten, ihre Lebensgeschichte zu erzählen und wenn sie sich an ihren ersten Berufswunsch erinnern können, in dieser Zeit mit ihrer Erzählung zu begin-

nen. Diese Fokussierung führte jedoch zu äußerst kurzen Erzählungen, die meist in der Jugend begannen. Dadurch wurde über die eigentliche Entwicklung dieser Berufswünsche wenig bzw. nichts erzählt. Ab dem vierten Interview wurde daher die Erzählaufforderung ganz offen gestaltet, indem die Interviewpartner/innen gebeten wurden, ihre Lebensgeschichte zu erzählen. So konnten sie selber entscheiden, zu welchem Zeitpunkt ihrer Biografie sie ihre Erzählung beginnen. Außerdem konnten dadurch subjektiv relevante Themen, Ereignisse etc. besser identifiziert werden.

Wenn die Stegreiferzählung durch den/die Interviewpartner/in beendet wird, folgen in narrativen Interviews zwei Nachfragephasen (vgl. Schütze 1983, S. 285). Zunächst dürfen immanente Nachfragen gestellt werden, die sich auf das bisher Erzählte und somit auch immer noch auf die Relevanzsetzungen der Interviewpartner/innen beziehen. Diese Fragen dienen der Plausibilität und Vertiefung einiger Erzählpassagen und sollen ergänzende und vertiefende Erzählungen generieren (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 74). Im Anschluss daran dürfen exmanente Fragen gestellt werden, mit denen abstrahierende Beschreibungen und durch Warum-Fragen auch Begründungen erfragt werden können. In dieser dritten Fragephase können auch Fragen, die dem Forschungsinteresse der Interviewerin entsprechen, gestellt werden. Für dieses Dissertationsprojekt wurde die exmanente Nachfragephase für eine Fokussierung auf die Zukunft genutzt. Dafür wurde ein Leitfaden mit reflexions- und zukunftsorientierten Fragen entwickelt, wie beispielsweise: „Womit bist Du in Deinem Leben zufrieden? Was möchtest Du in Deinem Leben verändern?“ oder „Stell Dir vor, Du könntest in einer Zauberkugel Deine Zukunft sehen. Was siehst Du in dieser Kugel? Wie sieht ein Tag in Deinem Leben in zehn Jahren aus?“

Dieser Leitfaden sollte jedoch nicht vollständig erfragt werden, sondern vielmehr als Orientierung für mögliche Nachfragen dienen. Welche dieser Fragen gestellt wurden, war immer davon abhängig, was zuvor von den Interviewpartner/inne/n erzählt wurde.

Nachdem die Interviews transkribiert wurden, erfolgte eine narrationsanalytische Auswertung der Interviewdaten. Das Ziel der Narrationsanalyse ist die Rekonstruktion von Prozessstrukturen. Schütze geht davon aus,

„daß es elementare Formen dieser Prozeßstrukturen gibt, die im Prinzip (wenn auch zum Teil nur spurenweise) in allen Lebensabläufen anzutreffen sind“ (Schütze 1983, S. 284).

Dabei handelt es sich um vier Prozessstrukturen des Lebensablaufs: (1) Institutionelles Ablaufmuster, (2) biografisches Handlungsschema, (3) Verlaufskurve und (4) biografischer Wandlungsprozess. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Lebenssituationen und zeigen an, welche Haltung die Subjekte gegenüber ihrer Biografie einnehmen (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 69). Während institutionelle Ablaufmuster durch ein normativ-versachlichtes Prinzip gekennzeichnet sind und darin ein selbst gewähltes Ziel entsprechend institutioneller Vorgaben verfolgt wird, sind biografische Handlungsmuster durch ein intentionales Prinzip charakterisiert. In biografischen Handlungsmustern zeigen sich selbst initiierte und gesteuerte Entwicklungen, bei denen ein zentrales Handlungsziel verfolgt wird. Das Prinzip des Getriebenwerdens ist typisch für Verlaufskurven. Hier empfindet der/die Biografieträger/in aufgrund

äußerer Bedingungen Handlungssohnmacht und Kontrollverlust gegenüber der eigenen Lebensgestaltung. Biografische Wandlungsprozesse sind dann dominant, wenn das Subjekt biografische Handlungsfähigkeit durch Veränderungen der Handlungsmöglichkeiten, Orientierungen und Wahrnehmungen wiedergewinnt (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 73).

Durch die Narrationsanalyse können zunächst einmal die Biografie und die darin eingeschlossenen Handlungsmöglichkeiten, Deutungen und Orientierungen untersucht werden. Untersucht wird in dieser Dissertation, welche Bedeutung die Zukunft in der Vergangenheit hatte, inwiefern die Zukunft thematisiert wird und ob die Erzählung in der Gegenwart beendet wird oder auch in der Zukunft fortgesetzt wird. Es ist anzunehmen, dass die dominanten Prozessstrukturen in den jeweiligen Lebensabläufen der Interviewpartner/innen mit der Art der Zukunftsvorstellungen zusammenhängen. Durch exmanentes Nachfragen ist es möglich, das Thema Zukunft auch ohne vorherige Betonung durch den/die Interviewpartner/in zu thematisieren. Da zwischen den Textsorten Erzählung, Argumentation und Beschreibung unterschieden wird und alle Textsorten in der Narrationsanalyse untersucht werden, können auch Begründungen für bestimmte Handlungsentscheidungen und Zukunftsvorstellungen analysiert werden. Sowohl die Erhebung mit narrativen Interviews als auch die Narrationsanalyse ermöglichen somit die Untersuchung von unterschiedlichen beruflichen Zukunftsvorstellungen im Zusammenhang mit der Vergangenheit und Gegenwart und somit auch mit der Genese dieser Vorstellungen.

7. Zwischenergebnisse und Ausblick

Die Interviewdaten sind zu diesem Zeitpunkt noch nicht vollständig ausgewertet worden. Dennoch können an dieser Stelle erste Ergebnisse vorgestellt werden, die sich zumindest auf die erste Forschungsfrage „Welche Vorstellungen haben Langzeitarbeitslose von ihrer beruflichen Zukunft und wodurch sind diese begründet?“ beziehen.

Die Vorstellungen von der Zukunft der interviewten Langzeitarbeitslosen sind sehr unterschiedlich und vielfältig. Sie reichen von keinen Zukunftsvorstellungen über normative Vorstellungen von einem Familienleben mit Arbeit, Haus und Auto bis hin zu konkreten beruflichen Zielen, für deren Umsetzung es auch schon einen Plan gibt. Es werden Vorstellungen von der beruflichen Zukunft genannt (sich gefordert fühlen, produktiv sein, Altenpflege, Schneiderin, Umschulung), aber auch Ziele und Wünsche, die sich grundsätzlich auf die Vorstellung des eigenen Lebens beziehen (ein selbstbestimmtes Leben führen, Ruhe haben, nicht zu viel planen, nicht mehr als „Schmarotzer“ bezeichnet werden).

Zu beobachten ist, dass bei den Interviewten, deren dominante Prozessstruktur eine Verlaufskurve ist, keine konkreten Zukunftsvorstellungen geäußert werden. Das Fehlen von Zukunftsvorstellungen wird mit dem Fehlen einer entsprechenden Kompetenz, die nach Ansicht eines Interviewpartners dafür benötigt wird, begründet. Es werden aber auch Handlungssohnmacht sowie die Erfahrung, dass es als Arbeitslose/r ein Risiko ist, die Zukunft zu planen, als Begründungen genannt. Alles auf sich zukommen zu lassen und dann das Beste daraus zu machen, genauso wie das Gefühl, nicht selber handeln und richtige Entscheidungen treffen zu können,

oder Ziele anzusteuern und Pläne umzusetzen, ist charakteristisch für Verlaufskurven. Teilweise gab es in der Jugend erste Berufswünsche, die jedoch nicht erfolgreich realisiert werden konnten. Auch wenn keine konkreten Zukunftsvorstellungen genannt werden, fällt es auf, dass viel über Hobbies und Interessen sowie die eigenen Kompetenzen erzählt wird, wie diese sich entwickelt haben und wie diese in der Freizeit angeeignet und ausgeübt werden. Es werden Wünsche geäußert, in denen die Zeit zurückgedreht werden soll, in denen auf eine lukrative Geschäftsidee gehofft oder der Wunsch, „sein eigener Herr“ zu sein, geäußert wird.

Bei Interviewpartner/innen, deren dominante Prozessstruktur ein biografisches Handlungsschema ist, werden eher konkrete Ziele und auch Pläne zur Umsetzung dieser Ziele genannt. In einem Fall schildert eine Interviewpartnerin ihren Traum von einem eigenen Café, das mit einem Schneideratelier kombiniert ist. Dort möchte sie traditionelles Gebäck aus ihrer Heimat anbieten und Kleidung aus traditionellen Stoffen ihrer Heimat nähen. Da sie aber nie das Lesen und Schreiben lernen konnte, plant sie nun die einzelnen Schritte, die sie gehen muss, um dieses Ziel erreichen zu können: Lesen und Schreiben lernen, Rechnen lernen, um die Stoffmengen berechnen zu können, ein Praktikum und dann eine Ausbildung als Schneiderin. Die Zukunft ist für diese Interviewpartnerin ein Teil ihrer Biografie. Sie beendet ihre Erzählung nicht in der Gegenwart, sondern setzt sie in ihrer Zukunft fort.

Ein konkretes Berufsziel hat eine andere Interviewpartnerin zwar nicht, dennoch hat sie ganz bestimmte Erwartungen an ihren Beruf oder eine Beschäftigung, in der sie tätig ist und die mit hohen Bildungsaspirationen verbunden sind. Hier unterscheiden sich die Zukunftsvorstellungen von den anderen Interviewpartner/innen dahingehend, dass drei unterschiedliche Szenarien ihrer beruflichen Zukunft dargestellt werden. Sie äußert zuerst den Wunsch, eine Umschulung in einem Beruf zu machen, in dem sie sich gefordert und produktiv fühlt, in dem sie zufrieden ist und der mit den Betreuungszeiten ihrer Kinder vereinbar ist. Mit der Begründung, dass sie realistisch denken muss, sieht sie sich in der Zukunft wieder in einer Zahnarztpraxis arbeiten. Die schlimmste Vorstellung ist für sie eine geringfügige Beschäftigung im Reinigungs- oder Küchenbereich, weil sie sich dort unterfordert fühlt. Hier werden also subjektive Interessen mit objektiven Bedingungen in Verbindung gebracht.

Anhand dieser sehr knapp dargestellten Beispiele zeigt sich einerseits, wie vielfältig die Zukunftsvorstellungen und deren Begründungen dafür sind und andererseits, dass die Verlaufskurve eher mit einer subjektiv begründeten Meidung von Zukunftsgedanken einhergeht, während die Prozessstruktur biografisches Handlungsschema häufig mit ganz konkreten Zukunftsvorstellungen verbunden ist. Eine systematische und strukturierte Auswertung kann an dieser Stelle noch nicht publiziert werden. Der Abschluss und die Veröffentlichung dieser Dissertation sind für Anfang 2016 geplant.

8. Literatur

- Ambos, Ingrid (2005): Nationaler Bericht. Geringqualifizierte und berufliche Weiterbildung – empirische Befunde zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bonn. Online verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/ambos05_01.pdf, zuletzt geprüft am 08.01.2015.
- Bescherer, Peter; Dörre, Klaus; Röbenack, Silke; Schierhorn, Karen (2008): Eigensinnige ‚Kunden‘. Auswirkungen strenger Zumutbarkeitsregeln auf Langzeitarbeitslose und prekär Beschäftigte. In: Dörre, Klaus; Behr, Michael; Bescherer, Peter et al. (Hrsg.): Eigensinnige ‚Kunden‘. Der Einfluss strenger Zumutbarkeit auf die Erwerbsorientierung Arbeitsloser und prekär Beschäftigter. Sonderforschungsbereich 580 „Gesellschaftliche Entwicklungen nach dem Systemumbruch. Diskontinuität, Tradition und Strukturbildung“, 26, S. 10–42.
- Bolder, Axel (2006): Warum Lisa M. und Otto N. nicht weiter weitergebildet werden wollen. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA-Verl, S. 26–38.
- Boockmann, Bernhard; Thomsen, Stephan; Walter, Thomas (2011): Aktivierung der erwerbsfähigen Hilfebedürftigen mit arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen – Wer wird gefördert? In: AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv 4 (4), S. 269–292.
- Brödel, Rainer (2009): Weiterbildung von Arbeitslosen. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 905–916.
- Bundesagentur für Arbeit (2015): Leistungsberechtigte Personen in der Grundsicherung und Arbeitslose nach Rechtskreisen. Bundesagentur für Arbeit Deutschland (Hrsg.). Online verfügbar unter <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Grusi-Schaubild.pdf>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. BMBF. Bonn.
- Bynner, John; Parsons, Samantha (1998): Use it or lose it? The impact of time out of work on literacy and numeracy skills: Basic Skills Agency.
- Dewey, John (1913): Interest and Effort in Education. Boston; New York; Chicago: The University Press Cambridge.
- Dewey, John (1997): Experience and Education. New York: Simon & Schuster.
- DGB Bundesvorstand (2009): Praxis und neue Entwicklungen bei 1-Euro-Jobs. DGB. Berlin (Arbeitsmarkt aktuell, 4).
- Doerr, Annabelle; Kruppe, Thomas (2012): Bildungsgutscheine und Zertifizierung aus Sicht der Arbeitsverwaltung. Umfrageergebnisse aus der Bundesagentur für Arbeit. Hrsg. v. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (6). Online verfügbar unter <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2012/fb0612.pdf>, zuletzt geprüft am 11.04.2015.
- Epping, Rudolf; Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (2001): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Didaktisch-methodische Orientierungen. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/47702052>, zuletzt geprüft am 11.04.2015.
- Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (1990a): LernKultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München: Lexika.
- Faulstich, Peter (1990b): Zukunft. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): LernKultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München: Lexika, S. 14–43.
- Faulstich, Peter (2003): Hartz-Gesetze – Konsequenzen und Alternativen. Vortrag auf der Fachtagung „Zukunft der beruflichen Weiterbildung?“ Der Arbeitnehmerkammer

- Bremen am 2. April 2003. Online verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faultstich03_02.pdf, zuletzt aktualisiert am 02.10.2014.
- Faultstich, Peter (2004): Exklusion durch prekäre Inklusion und der „neue Geist“ der Weiterbildung. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 27 (3), S. 23–30.
- Faultstich, Peter; Ebner, Hermann G. (Hrsg.) (1985): Erwachsenenbildung und Arbeitslosigkeit. Zur Praxis eines schwierigen Verhältnisses. 1. Aufl. München: Hueber.
- Faultstich, Peter; Gnahn, Dieter; Sauter, Edgar (2004): Systemqualität in der beruflichen Weiterbildung. Fragestellungen, Konsequenzen und Alternativen nach Hartz. Bonn.
- Faultstich, Peter; Grotlüschen, Anke (2006): Erfahrung und Interesse beim Lernen – Konfrontationen der Konzepte von Klaus Holzkamp und John Dewey. In: Forum Kritische Psychologie (50).
- Felden, Heide von (2012): Narratives Interview. In: Schäffer, Burkhard; Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich, S. 334–346.
- Gieseke, Wiltrud (1999): Berufliche Weiterbildung ohne berufliche Zukunft? In: Brüning, Gerhild; Reutter, Gerhard (Hrsg.): Berufliche Bildung ohne berufliche Zukunft? Frankfurt am Main: DIE.
- Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaft.
- Holzkamp, Klaus (1985): Grundlegung der Psychologie. Studienausg. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausg. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Jahoda, Marie; Lazarsfeld, Paul F.; Zeisel, Hans (1986): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klähn, Margitta; Mietzner, Monika (1998): Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen. In: Wissenschaftliche Diskussionspapiere (31). Online verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_31_weiterbildung_von_langzeitarbeitslosen.pdf, zuletzt geprüft am 11.04.2015.
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (2010): Verstetigung der Lebenslaufperspektive von Langzeitarbeitslosen durch arbeitsmarktorientierte Weiterbildungspolitik? In: Bolder, Axel; Epping, Rudolf; Klein, Rosemarie u. a. (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaft, S. 341–365.
- Kruppe, Thomas (2008): Selektivität bei der Einlösung von Bildungsgutscheinen. Hrsg. v. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg (17). Online verfügbar unter: <http://doku.iab.de/discussionpapers/2008/dp1708.pdf>, zuletzt geprüft am 19.09.2014.
- Kühnlein, Gertrud; Klein, Birgit (2003): Bildungsgutscheine – mehr Eigenverantwortung, mehr Markt, mehr Effizienz? Erfahrungen bei der Neuausrichtung der beruflichen Weiterbildung. Sozialforschungsstelle Dortmund.
- Ludwig, Joachim; Zeuner, Christine (2006): Zur Einführung. In: Ludwig, Joachim; Zeuner, Christine (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten: Festschrift für Peter Faultstich zum 60. Geb. Weinheim: Juventa, S. 9–17.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang; Behrend, Olaf; Sondermann, Ariadne (2009): Auf der Suche nach der verlorenen Arbeit. Arbeitslose und Arbeitsvermittler im neuen Arbeitsmarktregime. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

- Meier, Artur (1998): Weiterbildungsnutzen: Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung. Berlin: Trafo-Verl. Weist. Online verfügbar unter: <http://www.worldcat.org/oclc/75828586>, zuletzt geprüft am 11.08.2015
- Meisel, Klaus (1999): Vorbemerkungen. In: Brüning, Gerhild; Reutter, Gerhard (Hrsg.): Berufliche Bildung ohne berufliche Zukunft? Frankfurt am Main: DIE, S. 5–6.
- Negt, Oskar (1984): Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit. Frankfurt am Main: Campus.
- Negt, Oskar (1993): Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. Gewerkschaftliche Monatshefte 44, S. 657–668.
- Negt, Oskar (2002): Arbeit und menschliche Würde. 2. Aufl. Göttingen: Steidl.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch: Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- OECD (2014): Education at a Glance 2014. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- Peters, Sibylle (1991): Arbeitslose und ihr Selbstbild in einer betrieblichen Umschulung. Lern- und Leistungsfähigkeit in Bilanzierung und Antizipation in einer Metall-facharbeiterausbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Reh, Sabine (1995): „Man gibt uns Unterricht statt Brot“. Arbeitslosenbildung zwischen Arbeitsmarkt und Wohlfahrtspflege in Hamburg 1914–1933. 1. Aufl. Hamburg: Ergebnisse.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sauer, Ursula (1989): Das schönste Jahr ihres Lebens. Erwerbslose junge Frauen ohne Hauptschulabschluß in Bildungsmaßnahmen d. Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Sauter, Edgar (2005): AFG- und SGB III-finanzierte Weiterbildung. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernfelder. Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung; [eine Initiative von IG Metall und ver.di]. Hamburg: VSA-Verl., S. 106–116.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Online verfügbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf?sequence=1, zuletzt aktualisiert am 24.03.2009, zuletzt geprüft am 28.06.2013.
- Strzelewicz, Willy; Raapke, Hans-Dietrich; Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke.
- Tippelt, Rudolf; Weiland, Meike; Panyr, Sylvia; Barz, Heiner (Hrsg.) (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Vester, Michael; Oertzen, Peter von; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1312).
- Wolff, Joachim; Hohmeyer, Katrin (2008): Wirkungen von Ein-Euro-Jobs. Für ein paar Euro mehr. Hrsg. v. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg (IAB-Kurzbericht, 2). Online verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2008/kb0208.pdf>, zuletzt geprüft am 11.04.2015.

Spezifische Lernwiderstände von Kursleitenden

Claudia Schepers

Abstract

Der folgende Beitrag hebt ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung hervor, in der Lernhandlungen und Lernwiderstände von Kursleitenden untersucht wurden. Im ersten Teil des Beitrags wird die empirische Untersuchung in ihren Grundzügen vorgestellt. Dabei wird vor allem die lerntheoretische Grundlage nach Holzkamp erläutert. Im zweiten Teil des Beitrags werden, als Teilergebnis der empirischen Untersuchung, zwei Lernwiderstände dargestellt und plausible Begründungsstrukturen aufgezeigt. Schließlich wird erklärt, warum die Lernwiderstände als spezifisch für Kursleitende einzuordnen sind.

1. Wenn Kursleitende lernen: Aufbau und Inhalte der empirischen Untersuchung

Der vorliegende Beitrag hebt ausgewählte Ergebnisse einer abgeschlossenen Dissertationsarbeit hervor (vgl. Schepers 2014). Untersucht wurden Lernwiderstände von Kursleitenden in berufsbegleitenden Fortbildungen. Welche Lernwiderstände können beim Lernen von Kursleitenden (in berufsbegleitenden Fortbildungen) auftreten? Welche Strukturen und berufsfeldspezifischen Aspekte spielen in Bezug auf mögliche Lernwiderstände eine Rolle? Diese Fragestellungen bildeten die Grundlage der Untersuchung. Lernen wird in diesem Kontext als wichtige Voraussetzung der Professionalitätsentwicklung von Kursleitenden verstanden, da Weiterbildung einen „Teil einer Strategie zur Förderung der Professionalität“ (Tippelt/von Hippel 2007, S. 120) darstellt. Voraussetzung hierfür ist, dass im Rahmen berufsbegleitender Fortbildungen gelernt wird.

Im ersten Kapitel der hier beschriebenen Studie wird daher die Einordnung der Fragestellung in den Kontext der Professionsforschung vorgenommen, indem zunächst die Begriffe Professionen, Professionalisierung und Professionalität kurz definiert werden (diese sind ausführlich im ersten Teil der Studie zu finden und dort nachzulesen). Zur weiteren Annäherung an das Konstrukt Professionalität werden in einem ersten Schritt die professionstheoretischen Ansätze Schützes (1996), Oevermanns (1996) und Stichwehs (1996) dargestellt. In einem zweiten Schritt werden aus diesen Ansätzen die Aspekte „Wissen“, „Interaktion und Kommunikation zwischen Klient/in und Professionellem/r“, „Reflektion“ sowie die „Klientenautonomie“ und das „Arbeitsbündnis“ extrahiert und als relevant für die Definition von Professionalität eingestuft. Es folgt die Einordnung der für die Berufsgruppe der Kursleitenden relevanten Zusammenhänge in Bezug auf Professionalität. Hierbei zeigt sich, dass bisherige Forschungen zu Professionalität von Kursleitenden eher auf individuelle Kategorien, wie zum Beispiel individuelle Vorstellungen von Bildung (vgl. Kade 1989) und das berufliche Selbstverständnis

(vgl. Hof 1999) bezogen sind (vgl. Schepers 2014, S. 34ff.). Vor allem das berufliche Selbstverständnis von Kursleitenden wird fokussiert, also die Frage, wie Kursleitende selbst ihren beruflichen Auftrag verstehen (vgl. Kade 1989; Bastian 1997; Hof 1999/2001; Fuchs 2004; Harmeier 2009). Die Frage nach der Beurteilung individueller Kategorien in Bezug auf Professionalität wird im abschließenden Teil erneut aufgegriffen und unter dem Stichwort der „individuellen Professionalitätsentwicklung“ kritisch diskutiert (vgl. Schepers 2014, S. 186 und 205).

Um das Lernen als wichtige Voraussetzung für die Professionalitätsentwicklung hervorzuheben, ist eine Auseinandersetzung mit einer passenden Lerntheorie unabdingbar. Die theoretische Grundlegung bezieht sich auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps (1995). Hieraus stammt auch das Konzept des *widerständigen Lernens*, welches als eine „widersprüchliche Mischung aus Lernen und Lernverweigerung“ beschrieben wird (Holzkamp 1995, S. 193). Subjekte, die widerständig lernen, tun dies nicht aus einem offensiven Handlungsmotiv, sondern weil hinderliche Auswirkungen des Lernens noch nicht restlos reflektiert sind. Sie stecken also im Lernprozess fest und empfinden diese Verstrickung selbst als hinderlich. Wie genau sich die hier beschriebenen Lernwiderstände in der zugrundeliegenden Untersuchung darstellten, wird im Abschnitt 2 beschrieben.

Das methodische Vorgehen folgt einem qualitativen Forschungsdesign. Da die Forschungsperspektive aus subjektwissenschaftlicher Blickrichtung erfolgt und zudem (widerständige) Lernprozesse im Fokus der Betrachtung stehen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign konzipiert. Für die Datenerhebung konnten sechs qualitative Interviews mit einer teilnehmenden Beobachtung verknüpft werden. Die teilnehmende Beobachtung (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010) erfolgte in einem Bildungsurlaub, in dem acht Kursleitende zum Thema „Menschen und ihr Verhalten in der Gruppe“ lernten. Durch die Triangulation der Daten aus den Interviews und der Daten der Beobachtung konnte der hier sehr eng gesteckte Forschungsbereich tiefergehend bearbeitet werden. Die Datenanalyse basiert auf der Auswertungsmethode der *Grounded Theory* (vgl. Strauss/Corbin 1996) und bezieht sich auf drei Auswertungsachsen: die *Lernwiderstände der Kursleitenden*, das *berufliche Selbstverständnis* dieser und die *Teilnehmendenorientierung* in der untersuchten Fortbildung. Die in diesem Artikel dargestellten Lernwiderstände entstammen folglich der ersten Auswertungsachse, die in der Abbildung 1 mit allen Kategorien abgebildet ist.

Im folgenden Abschnitt wird die Lerntheorie Holzkamps in ihren Grundzügen dargestellt, um ausgewählte Ergebnisse, über die spezifischen Lernwiderstände von Kursleitenden, besser einordnen und verstehen zu können.

2. Lernen und Lernwiderstände

Klaus Holzkamp (1995) hat als Begründer der kritischen Psychologie eine Lerntheorie entworfen, die Lernhandlungen aus der Perspektive des lernenden Subjekts und seiner Gründe fokussiert. Lernen wird als subjektiv begründetes Handeln verstanden und somit abgekoppelt von der Vorstellung, Lernen sei nur in Abhängigkeit von Lehre möglich. Holzkamp hebt besonders hervor, dass sich durch Lernen eine Erweiterung subjektiver Erfahrungs- und Lebensmöglichkeiten errei-

chen lässt und entwickelte dazu die Begriffe „defensives“ und „expansives Lernen“, um differenzierter beschreiben zu können, warum Menschen lernen (vgl. Holzkamp 1995, S. 190f.).

Im Rahmen dieser Lerntheorie ist der Begriff des „widerständigen Lernens“ verankert (vgl. Holzkamp 1987). Holzkamp fokussiert hiermit eine Ambivalenz zwischen positiv konnotierten Lernprozessen sowie negativen Lernerfahrungen. Lernprozesse, die als Mittel zur Lebensentfaltung und zur subjektiven Entwicklung beitragen, werden als „expansives Lernen“ bezeichnet (vgl. a. a. O., S. 190). Lernen, das in Zusammenhang mit Disziplinierungsmitteln und Institutionen realisiert werden muss, erhält Zwangscharakter. An dieser Stelle greift der Begriff des „defensiven Lernens“ (vgl. a. a. O., S. 191). „Defensives Lernen“ bezieht sich darauf, einen „drohenden Verlust der gegebenen Verfügung/Lebensqualität durch Machtinstanzen mittels Lernen abzuwenden“ (a. a. O., S. 192). Das Lernen vollzieht sich nur so lange, bis die Bedrohung abgewendet ist. Im Rahmen eines solchen Spannungsfeldes können Lerngegenstände, -prozesse und -zugänge mit unterschiedlichen Herrschaftsinteressen behaftet sein, die, da zunächst dem Zugang der Reflexion entzogen, bei den Lernenden Widerstände hervorrufen können (vgl. a. a. O., S. 6). Der Lernprozess wird hierdurch behindert und führt nicht zur (vollständigen) Aneignung des Lerngegenstands (vgl. Holzkamp 1987, S. 6f.).

Charakteristisch für den Widerstandsbegriff von Holzkamp ist, dass nicht von aktivem, durch das Subjekt forcierten, Widerstand ausgegangen wird, sondern der Widerstand selbst das Subjekt blockiert und dem reflexiven Zugang des Subjektes zunächst versperrt bleibt.

Worin können nun aber Begründungen für Lernwiderstände liegen? Im Bereich der Freiheitsgrade zwischen „defensiven“ und „expansiven“ Lernhandlungen sind Gründe und die Bedeutung des Lernens ausschlaggebend (vgl. Faulstich 2006, S. 22). Gründe zu lernen oder eben auch nicht zu lernen, lassen sich unter anderem an systemimmanente Strukturen rückkoppeln. Sofern das Subjekt bestimmte Strukturen seitens der Institution, des Lernarrangements oder des eigenen biografischen Hintergrunds als hinderlich empfindet, können sie als Gründe für Lernwiderstände wirksam werden (vgl. a. a. O., S. 19). Lernwiderstände können aber ebenso mit dem Lerngegenstand und seiner Relevanz, zum Beispiel für die Arbeit, in Verbindung gebracht werden. Auch Lerngegenstände sind in bestimmte Strukturen eingebettet und können somit zu Interessenkonflikten seitens des Subjekts führen (vgl. Grotlüschen 2006, S. 77f.). Enthält der Lerngegenstand Anforderungen, die dem Interesse des Subjekts zuwider laufen, können Widerstände hervorgerufen werden (ebd.).

Im folgenden Abschnitt werden zwei Lernwiderstände dargestellt, die spezifisch für Kursleitende des untersuchten Samples sind. Zum einen zeigen die Beispiele wie die Kursleitenden in ihrem Lernprozess verstrickt waren und zum anderen werden plausible Begründungsstrukturen aufgezeigt, die vor allem die Spezifika der Lernwiderstände hervorheben.

3. Lernwiderstände von Kursleitenden: ausgewählte Ergebnisse

In dem zugrunde liegenden Datenmaterial wurden diverse Lernwiderstände gefunden (siehe unten). Dabei konnte zwischen Widerständen unterschieden werden, die sich sprachlich aus den Interviews extrahieren und darstellen ließen und solchen, die im Bildungsurlaub während der Teilnehmenden-Beobachtung sichtbar wurden. Bezogen auf die Widerstände aus den Interviews ist wiederum zu unterscheiden zwischen Widerständen, von denen die Interviewpartner/innen direkt berichtet haben und solchen, die durch sprachliche Verstrickungen in der Interviewsituation zu Tage traten. Diese zweite Gruppe der Widerstände wurde in der Interviewauswertung definiert.

Relevant in Bezug auf Lernwiderstände sind stets die zugrunde liegenden Begründungsstrukturen, da sie Aufschluss über den Charakter des Widerstandes bieten und mögliche Überwindungen liefern können. Die folgende Abbildung 1 zeigt die erste Auswertungsachse „Lernwiderstände“ mit allen eruierten Kategorien. Außerdem werden in dieser Auswertungsachse neben den Lernwiderständen auch deren Begründungen und Erscheinungsformen analysiert.

Die Kategorie „Die Verstrickung im Lernprozess: widerständiges Lernen“ bildet die Hauptkategorie, die als theoretische Verankerung die von Holzkamp definierte „widersprüchliche Mischung aus Lernen und Lernverweigerung“ (Holzkamp 1995, S. 193) bündelt.

Die zweite Kategorie bildet unterschiedliche Widerstandsphänomene ab (vgl. Schepers 2014, S. 126). Davon unterschieden ist die dritte Kategorie „Lernen trotz Widerstand“, sie zeigt auf, dass trotz widerständigem Lernen dennoch gelernt werden kann (vgl. a. a. O., S. 131). Schließlich wird in der Kategorie einer „möglichen Begründungsstruktur“ der Lerngruppe besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. a. a. O., S. 133).

Achse I: Lernwiderstände als Grund zur Reflexion

1. Die Verstrickung im Lernprozess: **widerständiges Lernen**

- 1.1 Verstrickung zwischen expansiv motiviertem Lernhandeln und defensiven Lernbedingungen
- 1.2 Die eigene Handlungsproblematik in einen von außen definierten Bedeutungszusammenhang stellen: Lernen durch Zufall

2. **Widerstandsphänomene:** Subjektiv begründete Handlungen erwachsener Lerner/innen zwischen offensiven Handlungsmotiven und defensiver Zurückhaltung

3. **Lernen trotz Widerstand:** Qualität des Lernens und der Lernwiderstände: Unterschiedliche Pole von Lernwiderständen

4. **Mögliche Begründungsstruktur:** Kursleitercommunity: Lerngruppe als wichtige Determinante des Lernerfolgs?



Lernwiderstände sind kursleiterspezifisch, weil

- die Lerner/innen in Ihrer Rolle als Kursleiter/innen verhaftet bleiben („personale Situiertheit“ Holzkamp 1995, S. 267)
- in einem „machtdurchwirkten Lernkontext gelernt wird (Seminarleitung; Lerngruppe) (vgl. Faulstich/Grell/Grotluschen 2005, S. 23)
- Lernwiderstände häufig auf die Interaktion mit der Kursleitung bezogen sind (vgl. a. a. O., S. 7)

Abbildung 1: Erste Auswertungsachse der empirischen Untersuchung

Im folgendem Abschnitt wird nun der Fokus auf die zur ersten Kategorie gehörenden Unterkategorien „Verstrickung zwischen expansiv motiviertem Lernhandeln und defensiven Lernbedingungen“ und „Lernen durch Zufall“ als spezifische Lernwiderstände von Kursleitenden gerichtet (vgl. Schepers 2014, S. 120ff. und 123ff.). Es handelt sich bei beiden Widerständen um solche, die durch sprachliche Verstrickungen im Interviewmaterial definiert werden konnten.

3.1 Die Verstrickung zwischen expansivem Lernhandeln und defensiven Lernbedingungen

Der folgende Lernwiderstand wurde aus dem Interviewmaterial extrahiert. Hier beschreibt eine Interviewpartnerin eine Auseinandersetzung mit der Seminarleitung des Bildungsurlaubs. Sie entwickelte parallel zum Bildungsurlaub ein eigenes Seminarkonzept, welches sie dann mit der Seminarleitung besprechen wollte. Hierzu sagt sie im Interview folgendes:

„Und ich hatte ihm ja am vorletzten Tag auch meinen Plan gegeben, was ich nächste Woche machen werde, und da hat er ja angefangen drin rumzustreichen. Und ich hab richtig gemerkt, einerseits wollt ich das, dass er sich das anguckt und was dazu sagt, und andererseits fand ich's irgendwie, ja, streicht dann einfach drin rum und sagt mir, wie ich das jetzt machen soll (lacht). Das find ich dann irgendwie dann doch nicht gut.“ (IP 4)

An diesem Beispiel zeigt sich die Widersprüchlichkeit in der Handlung des lernenden Subjekts wie folgt: Die Interviewpartnerin zeigt ihr selbst entwickeltes Seminarkonzept der Seminarleitung, um sich ein Feedback abzuholen. Das Feedback fällt so aus, dass die Seminarleitung in dem Seminarkonzept „drin rumstreicht“, was bei der Interviewpartnerin Unbehagen auslöst. Hierbei ist wichtig zu erwähnen, dass sich diese Art des widerständigen Lernens in der Situation selbst nicht zeigte. Lediglich die Äußerung der Interviewpartnerin verweist darauf, dass sie in ihrem Lernprozess eine „widersprüchliche Mischung aus Lernen und Lernverweigerung“ (Holzkamp 1995, S. 193) erfährt: Einerseits fordert sie das Feedback ein, da sie dies zur Überwindung ihrer persönlichen Lernproblematik benötigt. Andererseits sagt sie, dass sie das Feedback „irgendwie dann doch nicht gut“ fand.

Worin begründet sich dieses Unbehagen? Eine mögliche Erklärung kann die Art und Weise sein, wie hier das Feedback gegeben wird: Die Kursleitende wird nicht danach gefragt, warum sie ihr Konzept auf diese Weise erstellt hat, sondern es wird ihr direkt gezeigt, dass sie an einigen Stellen scheinbar „falsch“ gelegen haben muss. Die Art und Weise, wie Seminargebende Feedbacks an die Teilnehmenden geben, ist durchaus von Bedeutung. Wird das Feedback wohlwollend und eher als Angebot denn als Sanktion erteilt, profitieren Lernende mehr davon und behalten sozusagen die „Hoheit“ über die eigene Leistung, da sie selbst entscheiden können, ob sie das Feedback annehmen oder eher verwerfen wollen (vgl. Grotluschen 2003, S. 296). In einem weiteren Zitat äußert die Interviewpartnerin sogar, dass ihr das Feedback in dieser Weise nicht unbedingt weiterhilft.

„[...] also, so wie er mache ich es ja eh nicht, warum streicht der jetzt da drin rum und will, dass ich das mache so wie er das denkt, dabei habe ich mich doch jetzt schon größtmöglich diese Sachen aufgenommen und eingearbeitet.“ (IP 4)

Die Interviewpartnerin befindet sich scheinbar in einer Situation, die für sie nicht hinreichend geklärt ist. Sie hat zwar den expansiven Lernanspruch, ein eigenes Seminarkonzept nach dem im Bildungsurlaub neu Gelernten zu entwickeln, dennoch sieht sie sich darin aufgefordert, ihren „Lernerfolg“ (Erstellung des Konzepts) bei einer Kontrollinstanz (Seminarleitung) absegnen zu lassen (defensiv begründetes Handlungsmuster) (vgl. Holzkamp 1995, S. 192). Sie äußert zwar, dass sie es „eh nicht so machen wird wie er“, dennoch wendet sie sich an ihn und gesteht ein, dass sie schon „größtmöglich diese Sachen aufgenommen und eingearbeitet hat“. Die Verstrickung zwischen dem „expansiven Lernhandeln“ und den „defensiven Lernbedingungen“ verweist laut Holzkamp auf Formen widerständigen Lernens (vgl. a. a. O., S. 193).

Um den oben beschriebenen Lernwiderstand auch in seiner Begründungslogik zu fassen, wird nun anhand weiterer Zitate derselben Interviewpartnerin aufgezeigt, warum es dazu kommen konnte, dass das Subjekt widerständig lernte. Hierbei handelt es sich aber nicht um die einzig mögliche Begründungsstruktur, sondern um eine plausible, die dem Interviewmaterial entnommen werden konnte. Laut Holzkamp entstehen widerständige Lernformen, „wenn ich mir den defensiven Charakter des Lernens, also den äußeren Lernzwang, nicht bewusst mache“ (ebd.). Folgende Äußerung zeigt, dass sie sich zum Zeitpunkt des Lernens der defensiven Lernbedingungen durchaus bewusst war.

„Du hattest ja auch so ein paar kritische Nachfragen und so, wenn du sie nicht gefragt hättest, hätte ich sie vielleicht gefragt, obwohl ich mir auch bewusst war, dass ich eine Woche vor meinem eigenen Seminar bin, und der Dozent ist quasi mein Chef. Und das war auch von der Situation her nicht ganz so einfach als wäre das jemand externes gewesen, wo man dann einfach noch mal kritischer nachfragt, sondern ich dachte mir so: ‚Ok, du willst auch, dass Du bei der Sache ein gutes Bild hinterlässt, so, und lässt dich jetzt erstmal drauf ein, was er sagt!‘“ (IP 4)

Die Interviewpartnerin erklärt, dass die Seminarleitung des Bildungsurlaubs ihr eigener Vorgesetzter ist. Sie befindet sich folglich in einer höchst defensiven Lernsituation, die ihr zwar bewusst ist, aber deren Auswirkung auf das eigene Lernen zum Zeitpunkt der Fortbildung nicht restlos abgeschätzt werden konnte. Durch die Anwesenheit des Chefs bzw. durch das Lernen vom eigenen Chef entsteht automatisch ein Spannungsfeld, in dem das Lernen der Interviewpartnerin stattfand. Dies führt gemäß den Ausführungen dazu, dass a) bestimmte Lernhandlungen hinten angestellt, also zum Beispiel kritische Fragen nicht gestellt werden oder gar nicht erst initiiert wurden, und dass b) widerständig gelernt wurde.

Das Interview, dem diese Äußerungen entstammen, wurde zwei Wochen nach Stattfinden der Fortbildung geführt. Die Interviewpartnerin hatte also zum Zeitpunkt des Interviews bereits Zeit, das Geschehene zu reflektieren. Zwar wusste die Interviewpartnerin auch vor und während der Fortbildung, dass sie „von ihrem ei-

genen Chef lernen“ muss, dennoch war sie sich währenddessen nicht darüber im Klaren, dass das Ausmaß dieser Lernbedingung den eigenen Lernprozess bzw. die Entfaltung eigener expansiver Lernansprüche behindern würde. Hier liegt also eine sehr spezifische widersprüchliche Verstrickung der Lernbedingungen vor, die zudem von der Interviewten nicht selbstständig gelöst werden konnte.

3.2 Die eigene Handlungsproblematik mit Hilfe eines fremd definierten Bedeutungszusammenhang überwinden: Lernen durch Zufall?

Bei der folgenden Äußerung kommt die „widersprüchliche Mischung aus Lernen und Lernverweigerung“ (Holzkamp 1995, S. 193) durch die Sprache im Interview zutage (vgl. Schepers 2014, S. 123ff.). Das Interview, aus dem diese Äußerungen stammen, ist zum Zeitpunkt des Bildungsurlaubs geführt worden, also unmittelbar im Anschluss an eine Seminarsitzung. Dies kann ein Grund dafür sein, dass das eigene Lernen oder die eigene Handlung im Seminar noch nicht ausreichend reflektiert ist und folglich dazu führt, dass das Subjekt noch nicht weiß, ob eine Verfügungserweiterung tatsächlich erreicht ist, also gelernt wurde, oder durch diese Lernschleife erreicht werden kann. Das folgende Zitat ist einem Interview entnommen, in dem der Interviewte darüber berichtet, was er an speziell dieser Fortbildung wichtig findet und was er gerne lernen möchte. Dazu äußert er sich wie folgt:

„Also die Fälle jetzt, wie ich sie hier geschildert habe, das waren jetzt so meine ‚hardcore Fälle‘, die beiden Sachen, äh, wo ich jetzt eben so jetzt nicht gewusst hätte, wie, wie, äh, jetzt, ja, ich hab sie ja jetzt wo, und ein bisschen gelöst hab ich sie ja.“ (IP 1)

Der Interviewpartner sucht scheinbar noch nach Orientierung: Zum einen konnte er in der Seminarsitzung zwei Fälle aus seinem beruflichen Alltag schildern, die für ihn einen Lernanlass geboten haben. Er beschreibt sie als „hardcore Fälle“ und möchte sie im Bildungsseminar bearbeiten. Die Aussage „ein bisschen gelöst hab ich sie“ verweist aber darauf, dass die Lernproblematik eben noch nicht vollständig gelöst, also der Lerngegenstand noch nicht in seiner gesamten Tiefe (vgl. Holzkamp 1995, S. 218) durchdrungen wurde. Der potenzielle Lerngegenstand ist in einen gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhang eingebunden und wird zwar durch das Subjekt bestimmt, dennoch kann er nur in gewissen Dimensionen durch das Subjekt lernend erfasst werden (ebd.). Inwiefern wurden also die Dimensionen bzw. der Lerngegenstand an sich eigenständig vom lernenden Subjekt generiert? Zwar wurde im Bildungsurlaub mit Beispielen aus der Praxis der Kursleitenden gearbeitet, dennoch wird die Lösung der eingebrachten Handlungsproblematiken von „außen“, also durch Dritte, hergestellt. Lernanlass für eine solche Handlungsproblematik ist also zunächst ein „hardcore Fall“ aus der eigenen beruflichen Praxis. Der Interviewte bringt den Fall in das Seminar ein, da er hierin für sich eine Handlungsproblematik erkennt, die er bearbeiten möchte. Die Ausgliederung eines (potenziellen) Lerngegenstands obliegt aber schon nicht mehr dem Interviewten: Die von ihm eigenständig eingebrachte Handlungsproblematik wird bewusst in einen fremd definierten Bedeutungszusammenhang gestellt. Folgende Äußerungen können dies unterstreichen:

„Ja, also wie gesagt, wenn ich jetzt selber ein Problem einbringen kann, das aber ja auch Zufall ist, ich weiß es ja gar nicht, ob es passt. Wenn's nicht passt, würde ich es auch nicht einbringen, dann würde ich nur gucken, ob bei den übrigen ein Fall dabei ist, den ich mit meinem eigenen Fall vergleichen kann. Und dann ist, dann reicht das ja auch. Horch' ich da eben ganz genau zu.“ (IP 1)

Der Interviewpartner erlebt also in seinem beruflichen Handeln Handlungsproblematiken, die er im Seminar anbringt. Er erfährt ebenso eine Diskrepanz, die er lösen möchte. Nur initiiert er das Lernen nicht selbst, sondern setzt darauf, dass zufällig ein ähnlicher Fall bearbeitet wird, mit dem er seine Handlungsproblematik vermeintlich bewältigen kann. Der Interviewte begibt sich hier scheinbar eigenständig und bewusst in ein defensives Lernhandlungsmuster und macht seinen Lernerfolg von fremdbestimmten Lernbedingungen abhängig. Dabei nimmt er auch in Kauf, dass seine Handlungsproblematiken ggf. im Seminar nicht gelöst werden. Hier liegt eine Ambivalenz in der Selbstbestimmung des Lernens vor. Der Interviewpartner beschreibt sehr genau, was er lernen möchte bzw. wo seine konkreten Handlungsproblematiken liegen. Dennoch hebt er selbst seinen Lernprozess immer wieder ein Stück weit auf, subsumiert ihn unter „fremde“ Bedeutungszusammenhänge und hofft, dass er zufällig (vielleicht auch unbemerkt?) dennoch lernen kann, um neue Handlungskompetenzen für die eigene Berufspraxis zu erlangen.

Auch für den eben beschriebenen Lernwiderstand soll eine mögliche, plausible Begründungsstruktur extrahiert werden. Im folgenden Zitat beschreibt derselbe Interviewte sehr genau, was er schon gelernt hat und an welchen Stellen es für ihn noch mehr zu lernen gäbe:

„Also das, was wir vorhin einmal hatten, also, dass ich das mit der Gruppe in einer Gruppe, ähm, würd' ich gern noch weiter machen, weil man solche Phänomene ja doch relativ häufig hat. Und die Frage ist, wir haben ja jetzt geklärt oder so eine Idee gehabt, wie man in dieser Orientierungsphase I dann damit umgehen sollte, ähm, aber es wäre jetzt spannend zu gucken, weil die, du hast ja manchmal Gruppen, die so erfahren sind, die dann einfach probieren, ok, das hat er angewendet und wir machen dann in der Orientierungsphase II oder in der Mittelphase, wir pr... wir machen das gleiche Spielchen wieder von vorne. Und, also für mich wäre es einfach von daher schon spannend, weil ich dann eher die Haltung hab' ja, das ist jetzt so, ja, das tu ich dann ab, das ist dann wieder so'n Kinderspielchen, was die da treiben und da hab ich jetzt keinen Bock dazu, da jetzt zu agieren, die lass ich dann schmoren. Ne, also das wäre jetzt so eine Frage, wie könnte man es geschickter dann lösen?“ (IP 1)

Warum lernt er nicht zu Ende, bis er seine Lernproblematik überwunden hat? Aus den ersten zwei eingebrachten Zitaten kann entnommen werden, dass er die Problembearbeitung auch dem Zufall überlässt. Wenn „bei den übrigen ein Fall dabei ist“ guckt er nach, ob er auf diese Weise seine eigenen Lernproblematiken überwinden kann. Die Ambivalenz seiner Selbstbestimmung im Lernprozess kann als Suchbewegung gedeutet werden: Indem er zwar sehr konkrete Vorstellungen davon hat, was er lernen möchte, dies aber nicht durchgehend selbstständig ins Seminar

einbringt, gibt er Verantwortung dafür ab zu entscheiden, welche Inhalte für ihn als Professionellen wichtig zu lernen sind. Dies kann dann logisch sein, wenn die Suche nach Orientierung in der eigenen Berufsrolle noch nicht abgeschlossen ist und zudem die Seminarleitung aus subjektiver Sicht so kompetent ist, dass man von ihr noch lernen kann.

Ebenso ist aber eine plausible Begründung in der Lerngruppe zu sehen, zum Beispiel als determinierender Faktor für eigene Lernhandlungen. Sofern eigene Handlungsproblematiken in die Fortbildung eingebracht werden, gibt das lernende Subjekt Informationen über das eigene professionelle Handeln und mögliche Probleme in der Berufspraxis preis. Wurden diesbezüglich schon einmal schlechte Erfahrungen gemacht, ist es folglich logisch, mit den eigenen Handlungsproblematiken erst einmal sparsam umzugehen, da man so auch angreifbar wird. Ein weiteres Zitat der Person zeigt, dass hierin eine plausible Begründung liegen kann:

„Also, du kannst ja genauso gut auf eine Dozentengruppe treffen oder andere Pädagogen und die sich nicht öffnen oder nur einer ist in den Augen der anderen der Idiot, der da Probleme gehabt hat.“ (IP 1)

Der Interviewte verallgemeinert seine Äußerung zunächst und benennt vermeintlich keine konkrete Situation, die er erlebt hat. Dennoch wirkt seine Sprache nicht restlos objektiv: „Einer war der Idiot, der Probleme hatte.“ Diese Aussage bzw. die ihr zugrunde liegende gemachte Erfahrung kann ein möglicher Grund dafür sein, in einer anderen Situation widerständig zu lernen. Wichtig dabei ist aber zu beachten, dass jede/r unterschiedlich mit einer solchen Erfahrung umgeht oder unterschiedliche Konsequenzen daraus zieht. Widerständiges Lernen kann demnach eine Konsequenz sein, folgt aber nicht zwangsläufig. Dass eine negative Erfahrung in Bezug auf die Gruppe der Mitlernenden aber kein Einzelfall ist, zeigen auch weitere Zitate anderer Interviewpartner/innen. Es ist nachvollziehbar, dass es unangenehm ist, sich selbst mit seinen Handlungsproblematiken einer Gruppe zu öffnen, die dann nicht professionell mit der Problembearbeitung umgeht. Zudem muss dann gefragt werden, ob eine solche unprofessionelle Problembearbeitung Konsequenzen für die weitere berufliche Praxis hat. Gibt es eine Community der Kursleitenden einer Stadt/eines Landes? Wie groß/klein ist so eine Community und wie eng ist sie verbunden? Wie vertraulich ist also folglich eine Problembearbeitung in Kursleitungsfortbildungen? In einem kleinen Bundesland ist eher davon auszugehen, dass man sich als Community der Kursleitenden oft „über den Weg läuft“ und auch in Fortbildungen immer wieder aufeinander trifft. Ein Zitat von einer weiteren Interviewten: „[...]“, weil irgendwie da quasseln mir irgendwie zu viele anschließend darum“ zeigt, dass es nicht unproblematisch ist, sich mit seinen Problemstellungen ohne Weiteres einer Lerngruppe zu öffnen. Es kann also vernünftig sein, in einer Kursleitungsfortbildung zunächst abzuwarten, zu gucken wer teilnimmt und wie offen und professionell die Lernatmosphäre hergestellt wird, bevor man eigene Handlungsproblematiken einbringt und versucht diese lernend zu bewältigen.

4. Spezifische Lernwiderstände von Kursleitenden

Worin liegt nun die Spezifik der hier dargestellten Lernwiderstände? Warum sind diese Lernwiderstände spezifisch für Kursleitende? Abbildung 2 stellt zur Übersicht die Ergebniskategorien dar, die sich auf die spezifischen Lernwiderstände von Kursleitenden beziehen.

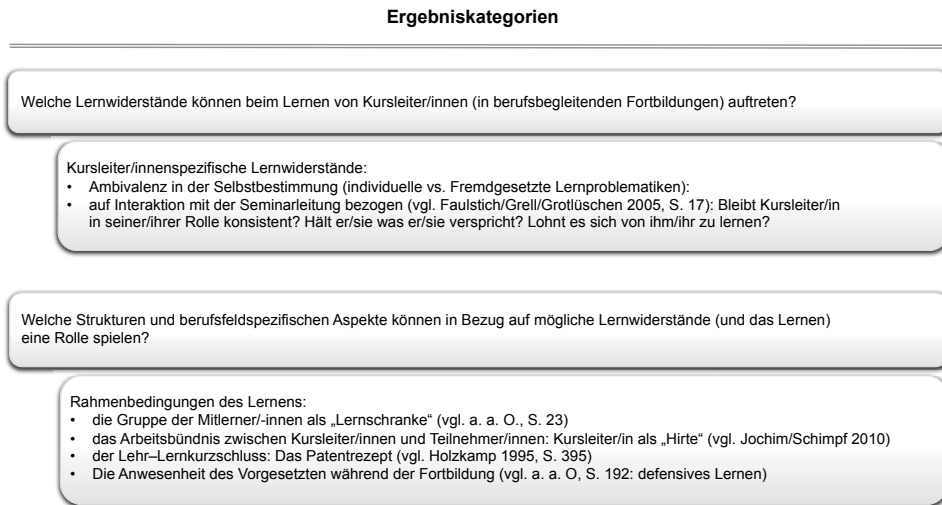


Abbildung 2: Spezifische Lernwiderstände von Kursleitenden

Die spezifischen Lernwiderstände sind zum einen auf die in ihrer beruflichen Rolle verhafteten Kursleitenden zurückzuführen. Zum anderen ist die Spezifik genau dieser Widerstände stark an den sehr eng gesteckten Untersuchungskontext rückzubinden. Beispielsweise ist der Lernkontext des hier untersuchten Bildungsurlaubs „machtdurchzogen“. Im Abschnitt 2.1.1 konnte gezeigt werden, dass eine Verstrickung der Lernbedingungen und der strukturellen Gegebenheiten vorlag: Die Seminarleitung war der Vorgesetzte für mindestens eine Person, so dass diese sich hier mit defensiven Lernbedingungen konfrontiert sah, die dazu führten, dass sie widerständig lernte. Die Analyse der Erscheinungsformen von Lernwiderständen (vgl. Schepers 2014, S. 126ff.) ergab zudem, dass sich die gefundenen Lernwiderstände häufig auf die Interaktion der teilnehmenden Kursleitenden mit der Seminarleitung bezogen. Dies ist dann logisch, wenn das Lernen in Lehrenden-Fortbildungen Suche nach Orientierung bezogen auf das berufliche Handeln ist (a. a. O., S. 205).

Der letzte wichtige Aspekt bezieht sich auf die Lerngruppe. Im Rahmen der empirischen Studie wurde herausgearbeitet, dass die Lerngruppe eine wichtige Rolle beim Lernen in Lehrenden-Fortbildungen spielt (vgl. a. a. O., S. 133). Wenn der Lerngruppe vertraut werden kann und eine offene, wertschätzende Arbeitsatmosphäre gelingt, profitiert das Subjekt im Lernprozess davon. Wenn der Lerngruppe aber nicht vertraut werden kann, muss sich das Subjekt selbst und seine/ihre berufliche Position schützen, da sonst ein „guter Ruf“ gefährdet werden könnte. Fortbildungen sind dann also als Kontexte zu verstehen, in denen die Professionalitätsentwicklung

eng mit der positiv oder negativ besetzten Rolle der Seminarleitung und den übrigen Seminarteilnehmenden zusammenhängt.

Speziell in dem untersuchten Seminar lagen defensive Lernbedingungen zugrunde, die von den Kursleitenden nicht selbstständig aufgehoben werden konnten: Sofern sich das lernende Subjekt in eine Lernsituation begibt, in der es sich automatisch in einer Abhängigkeitssituation befindet, da zum Beispiel Vorgesetzte zugegen sind, kann sich das lernende Subjekt diesen machtdurchzogenen Lernbedingungen lediglich „hingeben“ und versuchen, unbeschadet wieder rauszukommen. Holzkamp schreibt, dass im Bereich des „defensiven Lernens“ Lernen „nur deswegen bzw. soweit angezeigt“ ist, „wie ich dadurch den drohenden Verfügungsentzug vermeiden kann“ (Holzkamp 1995, S. 192). Dabei geht es nicht darum, eine spezielle selbstaussgegliederte Lernproblematik zu überwinden, sondern einer Situation „ohne den drohenden Verlust an Verfügung/Lebensqualität [...] zu entkommen“ (a. a. O., S. 193).

So könnten mögliche Fragen, die sich an die hier beschriebenen, subjektiv logischen Lernwiderstände von Kursleitenden anschließen, unter anderem wie folgt formuliert werden: Kann ich mich als Kursleitende/r einer Weiterbildung mit dem/der eigenen Vorgesetzten entziehen? Kann ich expansiv und offen Handlungsproblematiken aus der eigenen beruflichen Praxis lernend bewältigen, wenn ich die Reaktionen der Community der Mitlernenden vorab nicht einschätzen kann?

5. Literatur

- Bastian, Hannelore (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn
- Faulstich, Peter (2006): Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.) (2006): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung, Hamburg: VSA Verlag, S. 7–25.
- Faulstich, Peter; Grell, Petra; Grotlüschen, Anke (2005): Lernen in der betrieblichen Weiterbildung. Handlungshilfen für die Betriebsratsarbeit. IG Metall Bezirksleitung Baden-Württemberg. Nr. 5. Stuttgart.
- Flick, Uwe (2007): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309–318.
- Friebertshäuser, Barbara; Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u. a.]: Juventa, S. 301–322.
- Fuchs, Kirsten (2004): Auf der Suche nach einem professionellen Leitbild. Einflüsse und ihre Wirkungen. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven, Wiesbaden.
- Grotlüschen, Anke (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster.
- Grotlüschen, Anke (2006): Lernwiderstände und Lerngegenstände. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA Verlag, S. 69–78.
- Grotlüschen, Anke; Kubsch, Eva (2008): Expertise: Zukunft Lebenslangen Lernens. In: Grotlüschen, Anke; Beier, Peter (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld: Bertelsmann, S. 27–62.

- Harmeier, Michaela (2009): „Für die Teilnehmer sind wir die VHS.“ Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hof, Christiane (1999): Haben KursleiterInnen professionelle pädagogische Konzepte? Empirisch fundierte Fragen an eine Theorie erwachsenenpädagogischer Professionalität. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt am Main, Beiheft, S. 62–71.
- Hof, Christiane (2001): Konzepte des Wissens: eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld: Bertelsmann.
- Holzkamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Widerständiges Lernen, Mikroelektronik und Subjektivität, Klienteninteressen. Forum Kritische Psychologie 20.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Hopf, Christel (2007): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S. 349–359.
- Jochim, Dana; Schimpf, Erika (2010): Kursleitende und die Autonomie der TeilnehmerInnen. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3: Alphabetisierung und Gesellschaftliche Teilhabe, S. 232–239.
- Kade, Jochen (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Lüders, Christian (2007): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S. 384–401.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 70–182.
- Schepers, Claudia (2014): Wenn Kursleitende lernen: Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 183–275.
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 49–69.
- Strauss, Amsehn; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (2007): Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Teilnehmer-, Adressaten- und Milieuorientierung als Beitrag zur Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, Ulrike; Siebers, Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster: Waxmann, S. 118–129.

Demokratie und Verein

Zum demokratischen Selbstverständnis von Jugendverbänden¹

Wibke Riekmann

Abstract

Die Verwendung der Wörter Demokratie und Verein in einem Atemzug ruft nicht selten höfliche Distanz hervor. Die eigene erlebte Empirie von Vereinsmeierei in vielen Formen macht es schwer, den Verein als eine demokratische Institution wahrzunehmen. Fangen wir also anders herum an und sprechen erst einmal über Demokratie. Denn Demokratie ist in aller Munde. Verschiedene Gruppen in der Gesellschaft – seien es Parteien, Bürgerinitiativen oder Facebook-Gruppen – fordern mehr Demokratie. Es soll mehr Mitsprachemöglichkeiten und Entscheidungsrechte für Bürgerinnen und Bürger geben. Welche Motive es auch immer gibt, um nach mehr Demokratie zu verlangen, immer wird mit der Unterstellung gearbeitet, dass wir alle bereits Demokratinnen und Demokraten sind und als solche mehr Mitbestimmung fordern. Wenn wir dieser Unterstellung zunächst zustimmen, stellt sich als nächstes die erziehungswissenschaftliche Frage: Wie sind wir zu solchen geworden?

Im vorliegenden Artikel geht es um die Frage, wo Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt Demokratie lernen und praktizieren können und fokussiert dabei auf Jugendverbände als eine der bedeutendsten Bildungsinstitution der außerschulischen Jugendbildung. Im Folgenden werden dafür zunächst Potenziale herausgearbeitet, die Vereine strukturell dafür prädestinieren, zur Demokratie zu bilden. Anschließend wird auf der Basis der Ergebnisse von Gruppendiskussionen mit ausgewählten Jugendverbänden dargestellt, wie es um das demokratische Selbstverständnis dieser Jugendverbände steht.

1. Demokratie und Bildung

Demokratie ist eine Lebens- und Regierungsform, die immer wieder neu gelernt werden muss. Um dieses Lernen zu ermöglichen, bedarf es Institutionen, die demokratisch organisiert sind. Diese Erkenntnis ist nicht neu, von der Umsetzung sind die meisten unserer Bildungsinstitutionen allerdings noch weit entfernt.

„Demokratie [ist] die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsform, die gelernt werden muss. Dabei geht es um die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins bei den Heranwachsenden, indem man sie aktiv an Gestaltungsprozessen in Schule und Hochschule beteiligt. Konsequenterweise umgesetzt, würde

¹ Der Text basiert auf der Dissertation „Demokratie und Verein“, die 2011 im VS Verlag für Sozialwissenschaften erschienen ist. Bei diesem Text handelt es sich in weiten Teilen um einen Re-Abdruck eines Textes, der bereits in der Zeitschrift „deutsche jugend“ publiziert wurde. Die Literaturangabe hierzu lautet: Riekmann, Wibke (2011): Demokratie und Verein. Zum demokratischen Selbstverständnis von Jugendverbänden. In: deutsche Jugend, 59. Jg. H.2, Weinheim, S. 68-75.

dies die Bildungsinstitutionen in ihrer Kultur und Struktur grundlegend verändern.“ (Negt 2008)

Dass Demokratie und Bildung in einem engen Verhältnis stehen, wird zumeist nicht bestritten. In der Erziehungswissenschaft aber wird die Frage, wie und wo der Mensch zur Demokrat*in wird, erstaunlich weit ausgeblendet. So gibt es bisher kaum systematische Antworten, „was genau es heißen und auch nicht heißen soll, Demokratie und Bildung zu verbinden“, es „ist ein überraschend vage besetztes und eher vernachlässigtes Theorieproblem, das erst in den letzten Jahren, nicht zufällig angelsächsisch gesteuert, Auftrieb gefunden hat“ (Oelkers 2000, S. 334). Ob und auf welche Weise sich die Verbindung von Demokratie und Bildung auch in der Struktur unserer Bildungsinstitutionen zeigen kann und sollte, gerät folglich auch erst allmählich in die Diskussion.

Die Jugendverbände scheinen hier bereits einen Schritt weiter und bezeichnen sich gerne selbst als „Werkstätten der Demokratie“ (Deutscher Bundesjugendring 2010). Sie seien dafür prädestiniert, Kindern und Jugendlichen Demokratie beizubringen: „In den Jugendverbänden als Selbstorganisation von Kindern und Jugendlichen findet persönlichkeitsbildendes, Demokratie förderndes und politisches sowie soziales Lernen statt“ (Deutscher Bundesjugendring 2008, S. 4). Wie aber steht es um das demokratische Selbstverständnis der Jugendverbände und welche begründeten Annahmen gibt es dafür, dass gerade die Jugendverbände eine Institution seien, die demokratische Bildung vermittelt?

Zunächst aber bedarf es der Klärung des Demokratiebegriffs, den man analytisch als einen doppelten fassen kann: Einerseits kann man Demokratie als eine Regierungsform ansehen. Demokratie ist hier als ein Konkurrenzmodell angelegt, vorrangig als Kampf um die Macht im Staat. Diese Vorstellung von Demokratie wird auch als Elitendemokratie oder Führerdemokratie bezeichnet und vor allem mit Max Weber oder Joseph Schumpeter in Verbindung gebracht. „Die demokratische Methode ist diejenige Ordnung der Institutionen zur Erreichung politischer Entscheidungen bei welcher einzelne die Entscheidungsbefugnis vermittelt eines Konkurrenzkampfes um die Stimmen des Volkes erwerben“ (Schumpeter 1950, S. 428). Demgegenüber bringen die partizipatorischen Demokratietheorien das zum Ausdruck, was mit John Dewey auch in die deutsche Debatte wieder hereingekommen ist: Demokratie wird nicht vorrangig als Regierungsform betrachtet, sondern als eine Lebensform und ist bei Dewey konstitutiv mit Bildung und Erziehung verknüpft.

„A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.“ (Dewey 1916, S. 87)

Nach Deweys Vorstellung sind Demokratie und Erziehung konstitutiv über die Erfahrung (Experience) miteinander verbunden. Die öffentliche Sphäre sollte demokratisch organisiert sein, damit die Menschen ein Höchstmaß an Erfahrungen machen können. Dewey ist der Überzeugung, dass es im Leben des Menschen um das Wachstum der Erfahrung geht, um die individuelle Selbstverwirklichung. Beides kann aber nur im gemeinschaftlichen Handeln verwirklicht werden: Der Mensch ist somit ein soziales Wesen, das seinen eigenen Charakter und seine eigenen Wünsche

erst im Zusammenleben mit anderen Menschen herausbilden und fortentwickeln kann (vgl. Jörke 2003, S. 241). Je demokratischer nun die jeweiligen Sphären organisiert sind, desto größer ist die Chance, in Auseinandersetzung mit anderen Menschen an Erfahrungen hinzuzugewinnen.

Das Streben nach Demokratie liegt nach Dewey in der Natur des Menschen und er stellt zwei Kriterien heraus, an denen sich eine demokratische Institution, aber auch jede soziale Gruppe messen kann: „How numerous and varied are the interests which are consciously shared? How full and free is the interplay with other forms of association?“ (Dewey 1916, S. 83). Pädagogik hätte also die Aufgabe, solche demokratischen Öffentlichkeiten herzustellen, in denen es eine Vielfalt bewusst geteilter Interessen gibt und gleichzeitig sehr verschiedene Assoziationen aufeinandertreffen (vgl. dazu Coelen 2005, S. 24).

Nun hat Dewey keine Institutionentheorie entwickelt, an die in der Jugendarbeit direkt angeschlossen werden könnte. Im Gegenteil: In Bezug auf Institutionen bleibt Dewey diffus. Ausgangspunkt und Keimzelle der demokratischen Gesellschaft sind für Dewey einzig die Schulen, obwohl er auch Betriebe, Kirchen, politische Gremien, Assoziationen und Kommunen immerhin erwähnt, aber nicht genauer auf sie eingeht. Es fehlt Dewey darüber hinaus ein analytischer Gegenbegriff zur lebensweltlichen Demokratie, so dass er gegenüber der ökonomischen Zweckrationalität nur eine abwehrende Haltung einnehmen kann. Ein solcher analytischer Gegenbegriff kann im Anschluss an die deliberative Demokratietheorie von Jürgen Habermas und seinem Verständnis von Gesellschaft als Einheit der ausdifferenzierten Lebensbereiche von System und Lebenswelt, eingeführt werden. Vor dem Hintergrund eines solchen Verständnisses kann Demokratie als Lebens- und Regierungsform angesehen werden.

Die Institutionen der Lebenswelt, auf die Habermas in der Neuauflage von „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ zu sprechen kommt, sind die Institutionen des Vereinswesens, die auf freiwilliger Mitgliedschaft basieren sowie „egalitäre Verkehrsformen, Diskussionsfreiheit, Majoritätsentscheidungen usw. praktizieren“ (Habermas 1999, S. 13f.). Die Jugendarbeit kann an dieser Stelle mit ihren Institutionen direkt anschließen, da diese zumeist in Vereinsform organisiert sind. Am deutlichsten zeigt sich dies in der Jugendverbandsarbeit, deren Basis die Vereine vor Ort sind. Im Folgenden wird die Jugendverbandsarbeit unter dem vorgestellten theoretischen Fokus betrachtet.

2. Jugendverbandsarbeit und Demokratie

Vereine und Verbände sind ein zentraler Träger der Jugendarbeit. Ihre Aufgaben ergeben sich dabei vor allem aus § 11 und § 12 des SGB VIII. In § 11, Absatz 3 wird formuliert, dass zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit die außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung gehört. § 12 bezieht sich auf die eigenverantwortliche Tätigkeit der Jugendverbände. Beschrieben wird, dass die Jugendarbeit in den Verbänden von den Jugendlichen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mit verantwortet wird. Jugendbildung in Vereinen und Verbänden umfasst also ein breites inhaltliches Spektrum, während der gemeinsame Fluchtpunkt das eigen-

verantwortliche Handeln bleibt, in selbstorganisierten Strukturen zur Heranbildung einer eigenverantwortlichen kritischen Persönlichkeit.

Der Beginn einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Jugendbildung kann mit der Publikation von Müller u.a. 1964: „Was ist Jugendarbeit?“ angenommen werden (Müller et al. 1972/1964). Die sich nach und nach entwickelnde Theorie der Kinder- und Jugendarbeit wird von Anfang an von einem emanzipatorischen Bildungsanspruch durchzogen, der sich dafür eignet, die heute in einer Hochphase befindliche Debatte um Qualifikation und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen um den wesentlichen Punkt der erweiterten Handlungsfähigkeit zu überschreiten. Walter Hornstein beschreibt einen für die Jugendarbeit anschlussfähigen kritisch-emanzipatorischen Bildungsbegriff mit den Elementen der eigenverantwortlichen Bildung der Jugendlichen, des Selbst- und Weltverständnisses von Bildung, der Befähigung zum kritischen und selbstbestimmten Handeln sowie dem Aspekt, dass Bildung sich immer gegen Ver zweckung, Instrumentalisierung und Vereinnahmungen wendet (vgl. Hornstein 2004, S. 17f.). In der Theorie der Jugendarbeit geht es also wesentlich um eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen und um die Frage der Mit- und Neugestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse. „Jugendarbeit ist Bildung in Freiheit zur Freiheit“ (Kentler 1972/1964, S. 51), so schreibt es Kentler in seinem Beitrag in „Was ist Jugendarbeit“ (Müller et al. 1972/1964) und plädiert dabei für Jugendarbeit als engagierte kritische Aufklärung. Dabei will er die Aufklärung der Jugendarbeit nicht als etwas Zusätzliches aufgeben, sondern Ansätze entdecken und entwickeln, die „in der Jugendarbeit längst enthalten sind“ (Kentler 1972/1964, S. 42). Diesem Ansinnen Kentlers folgend, wird Demokratie als ein Potenzial entfaltet, das in der Jugendverbandsarbeit bereits strukturell enthalten ist. Dazu gilt es zunächst ein Missverständnis auszuräumen, nämlich dass jegliches Engagement zur Demokratie beitragen würde, egal in welchen Strukturen es geschieht. So steht in der Shell-Studie 2010:

„Neben der politischen Partizipation und den damit verbundenen Aktivitäten ist für die Beständigkeit und den Zusammenhalt einer Demokratie auch ein hinreichendes soziales Engagement unerlässlich, wie dies im modernen Leitbild einer Bürgergesellschaft zum Ausdruck kommt.“ (Schneekloth 2010, S. 152)

Wenn wir aber nicht nur von einem sozialen Miteinander auf der Basis der Bürgergesellschaft, sondern von einer demokratischen Gesellschaft sprechen wollen, dann ist es nicht egal, in welchen Strukturen man sich engagiert. Die Jugendverbände sind hier in der Tat für ein demokratisches Engagement prädestiniert und zwar aufgrund ihrer strukturellen Prinzipien. Diese sind die Prinzipien von Freiwilligkeit, Mitgliedschaft, Ehrenamt, lokaler Organisationsstruktur und Öffentlichkeit (vgl. Bühler et al. 1978) und können auch als Vereinsprinzipien bezeichnet werden. Sie gelten unabhängig von dem Verein als Rechtsform.

Die *Freiwilligkeit* der Teilnahme bedingt, dass die Jugendlichen sich aussuchen können, ob und wo sie teilnehmen, und sie können ihre Teilnahme jederzeit wieder beenden und die Institution Jugendarbeit verlassen. Damit ist die freiwilli-

ge Teilnahme eines der wichtigsten Unterscheidungsmerkmale zur Familie und zur Schule.

Die Verpflichtungsebene wird durch das Prinzip der *Mitgliedschaft* gestärkt. Mit der Mitgliedschaft wird eine Bindung eingegangen, die sich in Rechten und Pflichten von Mitgliedern niederschlägt. Über die Mitgliedschaft können Jugendliche auf die Gestaltung der Jugendarbeit Einfluss nehmen. Jugendarbeit setzt somit eine Beziehung voraus, damit sie funktioniert, denn die Teilnehmenden müssen immer wieder untereinander und mit den hauptamtlichen Pädagoginnen und Pädagogen Ziele, Inhalte und Arbeitsweisen neu verhandeln.

Im *Ehrenamt* engagieren sich die Jugendlichen aus einem inneren Anliegen heraus, weil sie Spaß an ihrem Engagement haben und sie hier ihre Freunde treffen. Es findet gesellschaftliche Integration statt, ohne dass Geld fließt, hier können sich Jugendliche ausprobieren, ohne Noten zu bekommen, ohne Angst zu haben, den Arbeitsplatz zu verlieren, oder gegen eine Familientradition zu verstoßen. In ein Ehrenamt wird man gewählt und auf eine bestimmte Dauer füllt man sein Amt aus. Die Aufgabe wird grundsätzlich unentgeltlich wahrgenommen, Aufwandsentschädigungen oder vergleichbare Honorierungen sollten aber nicht ausgeschlossen sein.

Die *lokale Organisationsstruktur* weist darauf hin, dass die Basis der Vereine in der jeweiligen Gemeinde oder Kommune vor Ort liegt. In Großstädten kann man diese Größe etwa auf die Stadtteile beziehen. Das demokratische Prinzip, das hinter der lokalen Organisationsstruktur steht, ist das Prinzip der Betroffenheit. Wenn die Vereine sich ihrer lokalen Verankerung im Stadtteil bewusst sind, gilt die dort ansässige Bevölkerung – sei sie männlich oder weiblich, deutsch oder ausländisch, behindert oder nicht – wegen ihrer Betroffenheit als Bezugsebene für ihre Aktivitäten und für die Mitgliedschaft (vgl. Richter/Riekmann/Jung 2007, S. 31). Damit beugen Vereine gleichzeitig der „Vereinsmeierei“ vor. Die Chance, sich dieser Lokalität wieder zu erinnern, liegt darin, dass sich die Vereine in den Stadtteil integrieren, indem sie sich als deren Öffentlichkeit verstehen und sich der Stadtteil in den Vereinen widerspiegelt. Der Verein agiert demzufolge in der Öffentlichkeit und ist damit Teil der organisierten und nicht vermachteten Öffentlichkeit des lokalen Ortes, der sich im Verein widerspiegelt (vgl. Richter 2001, S. 209ff.). Das Zusammenspiel der Prinzipien qualifiziert den Verein zu einem Bildungs- und Lebensort der Demokratie.

„Es sind die Vereinsprinzipien, die den Verein in ausgezeichneter Weise und in eindeutiger Differenz zur Schule dafür qualifizieren, den Menschen zugleich in einer Weltanschauung und/oder Sachorientierung und zum Demokraten – und das heißt in dem hier entwickelten Begriff von Öffentlichkeit zunächst einmal zum kommunalen Demokraten – zu bilden, und ihn dabei auch immer schon voraussetzungslos Demokrat sein lassen.“ (Richter 2011, S. 233)

Die Prinzipien wirken also im Hinblick auf Jugendbildung als Ermöglichungsstrukturen für selbstorganisierte und emanzipatorische Bildungsprozesse mit einem demokratiebildenden Potenzial. Dabei geht es nicht nur um die Funktion einer „Schule der Demokratie“. Es geht nicht nur um eine Vorbereitung auf etwas, was dann im „wirklichen Leben“ relevant wird. Jugendarbeit als Vereinsarbeit verwirk-

licht demokratisches Handeln bereits in der Lebenswelt, weil sie selber demokratisch ist.

Dies greift die Erkenntnis Deweys wieder auf, dass man nicht nur für etwas lernt, sondern durch etwas lernt, durch Erfahrungen nämlich (vgl. Dewey 1916/1944). Es zeigt sich also, dass sich für die Realisierung des Bildungsanspruchs der Jugendverbände die Frage nach der Organisation und den internen Strukturbedingungen von Jugendverbänden ebenso stellt, wie aus der Perspektive einer fortschreitenden Demokratisierung. Es geht vor diesen beiden Hintergründen um die Realisierung von Eigenständigkeit und Mündigkeit (vgl. Riekmann/Bracker 2008).

3. Entdemokratisierungstendenzen in Jugendverbänden

Die Vereinsprinzipien stehen hier folglich für ein Potenzial von Vereinen – sie sagen noch nichts zur empirischen Realität aus. Die empirische Untersuchung zielte insofern darauf, das demokratische Selbstverständnis der Jugendverbände zu erforschen und die Selbstetikettierungen der Jugendverbände als ‚Werkstätten der Demokratie‘ kritisch anzufragen. Dabei sollte besonders auch auf Entdemokratisierungstendenzen geachtet werden, die für die Vereine relevant werden. Jugendverbände sind nämlich gleichzeitig den kolonialisierenden Tendenzen des Systems ausgesetzt und müssen sich zu *ökonomischen oder staatlichen Zugriffen* verhalten. Neben der Dienstleistungsorientierung/Verbetrieblichung soll aber auch die Familiarisierung angesprochen werden. Die *Familiarisierung* wird dann deutlich, wenn die Mitgliederstruktur sehr homogen ist und grundsätzlich auf Gemeinschaft und nicht auf die gesellschaftliche Eingebundenheit abgezielt wird. Der Zugang zum Verein läuft in so einem Fall häufig über familiäre Bezüge und auch Ämter werden im Familienkreis oder zumindest im näheren Bekanntenkreis weitervererbt“. Häufig werden in Vereinen und Verbänden auch Entscheidungen auf der Basis von Freundschaften und Gemeinschaftserlebnissen getroffen. Diese basieren darauf, „dass man einander kennt“. Dadurch, dass nicht die abstraktere Ebene der Mitgliedschaft eingezo-gen wird, kann es schnell zu Binnenhierarchisierungen zwischen verschiedenen Generationen oder auch den Geschlechtern kommen. Es ist dann unausgesprochen festgelegt, wer in den Vereinen die Entscheidungen trifft. In Spannung steht die Familiarisierung zur Milieuorientierung der Jugendverbände, da gerade die Bindung an ein Milieu für einen Jugendverband charakteristisch ist.

„Entwicklungsfördernde Milieus brauchen beides: zum einen soziale Begrenzung und Profil, ohne die sie für die Beteiligten nicht (wieder-)erkennbar, attraktiv und beheimatend wären; andererseits benötigen sie eine Öffnung, die – über den Kontakt zu anderen – Selbstreflexion, neuen Zuwachs und Weiterentwicklung ermöglichen kann.“ (Sturzenhecker 2007, S. 116)

Da nach Böhnisch Gemeinschaft auch immer krisengespeiste Sehnsucht nach Gemeinschaft ist (Böhnisch 1994, S. 200), muss sie sich unter Demokratieaspekten durch eine kulturelle Integration des Bevölkerungsspektrums vergesellschaften, sonst entfernt sie sich und damit auch der Jugendverband von einer demokratischen Organisationsstruktur. Von Familiarisierung kann also gesprochen werden, wenn

die Milieus sich verschließen und nicht bereit sind, Fremdheit zuzulassen. Dann wird das demokratische Potenzial der Vereine unterlaufen. Der Verein wird hier zur „Ersatz-Familie“.

Die *Verbetrieblichung/Dienstleistungsorientierung* fördert die Verbreitung einer Kundenorientierung, jenseits eines Verständnisses einer „konstitutiven wertorientierten Ehrenamtlichkeit von Mitgliedern für Mitglieder“ (Richter 2001, S. 217). Kunden von Vereinen fragen ein Angebot ab und sind nicht daran interessiert, mit einer Mitgliedschaft oder einem Ehrenamt den Verein mitzugestalten. Die Dienstleistungsorientierung kann mit Habermas als Kolonialisierung der Lebenswelt beschrieben werden. Durch die zunehmende Rationalisierung des Systems neigt dieses dazu auf die Lebenswelt überzugreifen. Es kommt zu einer erzwungenen Assimilation von Vorgängen der symbolischen Reproduktion der Lebenswelt an die systemischen Integrationsmechanismen (a. a. O., S. 153ff.). Der Verein entwickelt sich zum Betrieb.

Nicht zuletzt diese Entdemokratisierungen führten zu der Forschungsfrage, inwieweit das strukturelle demokratische Potenzial der Vereine in den Jugendverbänden überhaupt wahrgenommen wird und zu ihrem Selbstverständnis gehört.

4. Das demokratische Selbstverständnis von Jugendverbänden

Die hier vorgestellte empirische Untersuchung sah insgesamt acht Gruppendiskussionen mit vier ausgewählten Hamburger Verbänden vor. Zum einen wurde mit Jugendlichen gesprochen, die heute ein Ehrenamt ausüben und zum anderen wurden Zeitzeug/inn/en befragt, die zum Zeitpunkt des Wiederaufbaus bzw. der Gründung der Vereine nach 1945 ehrenamtlich engagiert waren. Im Vergleich der Aussagen und des Selbstverständnisses dieser verschiedenen Generationen von Ehrenamtlichen konnten Entwicklungen nachvollzogen und Differenzen aufgezeigt werden. Die Untersuchung wurde durch eine Sekundäranalyse ergänzt, die auf die Entwicklung der Vereine in den 1970er Jahren bezogen ist. Die vier ausgewählten Verbände sind: Die SJD – die Falken, die Sportjugend, die Pfadfinderinnen und Pfadfinder des BdP (früher BDP) und die Jugendfeuerwehr. Bei den folgenden Analysen handelt es sich um qualitative Auswertungen. Rückschlüsse auf den jeweiligen Gesamtverband oder die Jugendverbände insgesamt sind nicht möglich. Ein wesentliches Merkmal von Jugendverbandsarbeit ist die hohe Heterogenität, die innerhalb von Verbänden zugelassen werden kann. Die folgenden Ergebnisse können aber durchaus so gelesen werden, dass es nicht zufällig ist, aus welchem Verband die vorgestellten Begründungen und Argumentationen in Bezug auf ihr demokratisches Selbstverständnis erfolgen. Sie stehen beispielhaft für typische Begründungen im Feld.

Insgesamt ist festzustellen, dass es den Vereinen nach 1945 im Wesentlichen darum ging, ihre Vereinskultur als Gemeinschaft wiederzubeleben. Mitgliedschaft und Ehrenamt gehörten dabei selbstverständlich dazu, letzteres war jedoch nicht demokratisch legitimiert. Die Verbindung der wiederauflebenden Vereinskultur mit einer Demokratiebildung war einzig bei den Falken zu erkennen. Hier wurden partizipative Verfahren in Zeltlagern und im Verbandsalltag umgesetzt. Den anderen Verbänden erschienen formale Verfahren, wie etwa Wahlen für Ehrenämter, eher als störend denn als förderlich für die Gemeinschaft.

- A: Um das Demokratieverständnis der damaligen Zeit auch ein bisschen zu beleuchten: Die Gruppenführer wurden in der Regel auch nicht gewählt, sondern die Gruppenführer machten sich ihre Gruppe selber. Ich weiß es ja von mir. Ich ging zur der Schule hin und rekrutierte meine Jungen auf dem Schulhof, da hab ich mir die geholt, da kam keiner auf die Idee, mich zu wählen, sondern ich hab meine Gruppe gebaut, und als ich der Meinung war, das sind genug, habe ich gesagt, so jetzt ist Schluss, jetzt sind wir eine Sippe. Ende. *(Interviewpartner aus dem Bund Deutscher Pfadfinder)*

Im Gespräch mit den ehemaligen Ehrenamtlichen der Pfadfinder wird deutlich, dass sie die Demokratie nicht als eine Lebensform wahrgenommen haben, die sich auch in ihren Gruppen umsetzt. Ein ähnliches Verständnis zeigt sich auch in anderen Vereinen. So wird aus der Sportjugend von undemokratischen Verfahren in der Besetzung des Amtes des Jugendwartes berichtet.

- B: Meine Sportlichkeit war wohl nicht so sonderlich groß, und dann sagten sie, da ist eine Hauptversammlung, da kannst du auch mitgehen. Im Haus des Sports, das war bei uns vor der Tür. Völlig arglos gehe ich dorthin und dann sagen die: „Mensch, wir brauchen noch einen Jugendwart! Den brauchen wir, weil wir sonst keine Turnhallenmietbefreiung für die Jugendabteilung kriegen.“ Ich müsste nur unterschreiben und das wär's, das wäre ganz harmlos. Gut, denke ich, mach das man. Das war alles sehr nett und sie haben mir auch noch ein Bier ausgegeben. *(Interviewpartner aus der Sportjugend)*

Als Prinzip der Mitgestaltung und Mitbestimmung trat das Ehrenamt erst einmal nicht ins Bewusstsein. Vorrangig ging es darum, den Verein wieder zu beleben. Trotzdem ist es kein rückwärtsgewandtes Verständnis, was hier vertreten wird, Demokratie wird nur eben vor allem als Regierungsform des Staates wahrgenommen und als solche auch von allen akzeptiert.

Die Jugendfeuerwehren mussten sich in ihrer Gründungszeit um die 1960er/1970er Jahre damit auseinandersetzen, dass die bestehende Kultur in der Erwachsenenfeuerwehr weder partizipativ war, noch waren die Freiwilligen Feuerwehren bereit, den Jugendfeuerwehren Eigenständigkeit zuzubilligen. Diese Vorstellungen der lediglich gemeinschaftlichen orientierten Vereinskultur mussten also mit den neu aufkommenden Ideen von Jugendarbeit erst einmal überwunden werden.

- C: Vor allem, wenn ich bloß daran denke, als die Jugendfeuerwehr bei uns gegründet wurde, war das schon soweit klar, dass 50 % Feuerwehrdienst und 50 % Jugendarbeit sein sollten, und dann ging das ja schon los: „Was wollt ihr mit Jugendarbeit?“ und so weiter und so fort, das waren die Alten: „Wir brauchen mehr Feuerwehrynachwuchs und fang nicht das Spinnen an“, und so ging das ja schon los, und ich hab das auch bei uns in der Wehr knallhart durchgezogen. *(Interviewpartner der Jugendfeuerwehr)*

Insgesamt erscheint es berechtigt, für die 1970er Jahre von einer Demokratisierung der Vereinskulturen und damit der Verbände zu sprechen, auch in den Satzungen wurden neue Ziele aufgenommen, die auf die Demokratie bezogen waren:

Die Pfadfinderinnen und Pfadfinder wollen „als verantwortliche Bürgerinnen und Bürger eine demokratische, weltoffene Gesellschaft mitgestalten und mittragen“ (Bund der Pfadfinderinnen und Pfadfinder, BdP 2002 S. D3).

Die Jugendfeuerwehr möchte „die Jugendlichen zu Nächstenhilfe, demokratischem Bewusstsein, Gleichberechtigung, solidarischem Handeln, zur Fairness und Toleranz erziehen“ (Jugendordnung der Jugendfeuerwehr Hamburg o. J.).

Die Hoffnungen der 1970er auf eine radikale Demokratisierung der Gesellschaft aber zerschlugen sich und die Verbände mussten sich mehr und mehr mit knapper werdenden Ressourcen auseinandersetzen. Seit den 1990er Jahren ist es nun die zunehmende Dienstleistungsorientierung der Jugendarbeit, mit der die Verbände sich konfrontiert sehen.

Wie sehen also die ehrenamtlichen Jugendlichen heute das demokratische Selbstverständnis ihrer Verbände?

Die Realität der Arbeit der Hamburger Falken ist es, dass die überwiegende Arbeit in ausgegliederten Trägervereinen mit hauptamtlichen Mitarbeiter/inn/en durchgeführt wird. Der Jugendverband aber bewahrt sich trotz dieser zunehmenden faktischen Dienstleistungsorientierung ein ungebrochenes lebensweltlich-demokratisches Selbstverständnis mit dem Ziel des Sozialismus.

D: Also, es ist nicht Verbandsziel oder mein Ziel, den Kindern und Jugendlichen Demokratie beizubringen. Also nicht Demokratie als etwas, was außerhalb von einem ist. Wir sind nicht die demokratische Jugend Deutschlands, sondern die sozialistische Jugend Deutschlands. Und der Demokratiebegriff, der taucht zwar immer wieder auf, aber es ist jetzt nicht etwas, was wir uns auf die Fahne schreiben. Also das kann man so und so sehen. In manchen Kontexten, wenn man davon spricht, ist es halt die bürgerliche Demokratie, die eben Herrschaft legitimiert durch Scheinmitbestimmung und so was, und im anderen Kontext ist es dann aber das, was man sich vielleicht wünscht oder so wie es ideellerweise auch bürgerlich-ideellerweise eigentlich gedacht ist, wirklich die Mitbestimmung und Beteiligung aller. Also fast sozusagen zwei Bedeutungen. Es wird in zwei Bedeutungen verwendet im Verband. (*Interviewpartner der SJD – Die Falken*)

Die Falken stehen hier beispielhaft für ein Vereinsverständnis, indem Demokratie zwar als Regierungsform abgelehnt wird, als Lebensform demgegenüber aber umfangreich praktiziert wird.

Im Bund der Pfadfinderinnen und Pfadfinder (Landesverband Schleswig-Holstein/Hamburg) bleibt das Demokratieverständnis hingegen vor allem auf die Regierungsform beschränkt. Die demokratische Umsetzung der Vereinsprinzipien spielt bei ihnen nur eine randständige Rolle.

- E: Wenn ich mir überlege: Bei uns kandidieren zwei Stammesführer gegeneinander und dann kommt wirklich so eine Wahl mit Abstimmung – also, ich glaube, es kann viel Streit geben.
- F: Da kann der ganze Stamm dran zu Grunde gehen.
- E: Genau. Ich weiß, dass es bei anderen Stämmen auch so ist, dass die sich dann deshalb gespalten haben. Oder da ist die eine Hälfte dann ausgetreten und damit dann auch noch viele andere. Ich denke, es ist sinnvoller, das nicht über so eine blöde Abstimmung zu regeln, sondern sich hinzusetzen und zu reden. (*Interviewpartner aus dem Bund der Pfadfinderinnen und Pfadfinder*)

Durch die Infragestellung von innverbandlichen demokratischen Verfahren entwickeln die Pfadfinderinnen und Pfadfinder eine Tendenz zur Familiarisierung. Demokratische Verfahren werden als anstrengend und wenig zielführend beschrieben.

Einzig für die Sportjugend erscheint die Dienstleistungsorientierung als Teil ihrer täglichen Arbeit, die unter anderem durch die Konkurrenz zu Fitnessstudios hervorgerufen wird. Damit müssen die ehrenamtlichen Jugendlichen immer wieder argumentieren, dass zu einem Sportverein mehr dazu gehört als nur Sport zu treiben. Andererseits finden sie es aber auch legitim, dass die Jugendlichen nach der Schule endlich mal „wegkommen wollen vom Schreibtisch.“

- G: Wir fragen uns generell, wenn Jugendliche in den Verein kommen, was die eigentlich machen wollen. Und wir sind an dem Punkt angelangt, dass sie eigentlich Sport machen wollen. Schule aus, Sport, duschen und nach Hause und nicht noch reden müssen auf Sitzungen oder so. (*Interviewpartnerin aus der Sportjugend*)

Die Ehrenamtlichen der Sportjugend schätzen die Möglichkeiten für demokratisches Handeln im Verein grundsätzlich positiv ein, sie sehen deutlich die Potenziale des Vereins, erleben aber häufig in den Vereinen eine andere Realität und sind angesichts ihrer eigenen Erfahrungen skeptisch.

Für die heutigen Ehrenamtlichen der Jugendfeuerwehr sind demokratische Verfahren etwa für die Wahl der Jugendfeuerwehrwarte oder der Jugendsprecher eingeführt worden und die Gesprächspartner halten solche Verfahren auch für wichtig. Aber sie zweifeln doch daran, dass die Jugendlichen solche Verfahren ebenfalls sinnvoll finden und beobachten, dass Jugendliche damit auch teilweise überfordert sind. So scheinen sich die heutigen Ehrenamtlichen der Jugendfeuerwehr selbst die Frage zu stellen, warum sie partizipative Verfahren durchhalten sollten und sehen es in letzter Konsequenz doch als eine Aufgabe der Schule an, die Einsicht in die Demokratie zu vermitteln.

Zusammenfassend ist in den Gesprächen mit den Vertreterinnen und Vertretern der Verbände deutlich geworden, dass die Vereinsprinzipien in der Regel unterstützt werden, der Bezug zur demokratischen Bildung allerdings bisher wenig thematisiert wird. Ähnlich verhält es sich mit dem Verein als Institution. Während Demokratie als Prinzip unterstützt wird, wird der Verein demgegenüber als Institution häufig ab-

gelehnt und kritisiert, obwohl alle Gesprächspartner/inn/en in einem Verein tätig sind. In der Kritik des Vereins unterscheiden sich die Ehemaligen nicht von den heutigen Aktiven der Vereine. Der Verein tritt also als demokratische Institution nicht in Erscheinung und die Vereinsprinzipien werden wenig im Hinblick auf demokratische Bildung reflektiert.

Darüber hinaus werden die Begrifflichkeiten von Mitgliedschaft und Ehrenamt durch die Interviewpartner/inn/en kritisiert. Offensichtlich wird bereits durch die Begriffe eine Hürde aufgebaut, um über das Thema Demokratie und Verein miteinander ins Gespräch zu kommen. Der Versuch, neue Bezeichnungen wie *Freiwilligenarbeit* oder *bürgerschaftliches Engagement* einzuführen, hat aber eher zu einer Verunklarung der Begriffe geführt und es für die Vereine auch nicht leichter gemacht, Ehrenamtliche zu finden. Wünschenswert wäre aber eine Debatte über das Ehrenamt und die anderen Vereinsprinzipien in Verbindung mit demokratischer Bildung in den Vereinen, um so auch eine stärkere Identifikation mit der eigenen Institution zu erreichen – vielleicht entwickeln sich hieraus auch neue Begrifflichkeiten, ohne die Beliebigkeit zu steigern.

5. Fazit: Strukturen bilden

Wie gezeigt wurde, haben Vereine und Verbände ein hohes Bildungspotenzial. Auch wenn dies am Beispiel der Jugendverbände ausgeführt wurde, gilt dies grundsätzlich für alle Vereine. Die Analyse ist also in vielen Teilen auch auf Erwachsenenorganisationen übertragbar. Das Wissen um das Bildungspotenzial und die Ausschöpfung des Potenzials ist in allen Vereinen noch gering. Damit steht die Bildung der Institution Verein für die Vereine selbst, aber auch für Wissenschaft und Politik erst am Anfang. Strukturen bilden – in der doppelten semantischen Bedeutung. Häufig tun sie es, ohne dass die Verbände wissen, was sie eigentlich tun. Sich darauf auszurufen aber wäre zu wenig. Angesichts der Entwicklungen zur Verbetrieblichung und Dienstleistungsorientierung und einer zunehmenden Unklarheit im Mitgliedschafts- und Ehrenamtsbegriff sollte nicht nur darauf gewartet werden, dass Strukturen bilden, vielmehr gilt es auch, Strukturen zu bilden. Die Vereine sollten die Chance ergreifen, in einen Diskurs über die Potenziale ihrer eigenen Prinzipien zu treten, um sich institutionenbewusst in der Bildungsdiskussion positionieren zu können.

6. Literatur

- Böhnisch, Lothar (1994): *Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim und München: Juventa.
- Bühler, Walter; Kanitz, Horst; Siewert, Hans-Jörg (1978): *Lokale Freizeitvereine. Entwicklung, Aufgaben, Tendenzen*. St. Augustin: Institut für Kommunalwissenschaften der Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Bund der Pfadfinderinnen und Pfadfinder, BdP (2002): *Bundessatzung, Ordnungen zur Satzung, Bundesordnung*. Butzbach.

- Coelen, Thomas (02.11.2005): Vorpolitische Kompetenzen in einer demokratischen Öffentlichkeit. John Deweys Bedeutung für die Sozialpädagogik. Habilitationsvortrag. Veranstaltung vom 02.11.2005. Bielefeld.
- Deutscher Bundesjugendring (2010): Online verfügbar unter: <http://www.dbjr.de/index.php?m=16&id=65>, zuletzt geprüft am 06.11.2010.
- Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.) (2008): Bildung in Jugendverbänden. Position 65. Berlin. Online verfügbar unter Internet: http://www.dbjr.de/uploadfiles/4_133_81VV_Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 09.11.2010.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.
- Habermas, Jürgen (1999): *Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. 3. Auflage. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hornstein, Walter (2004): Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, Benedikt; Lindner, Werner (Hrsg.): *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis*. Weinheim, S. 15–33.
- Jörke, Dirk (2003): *Demokratie als Erfahrung. John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart*. Wiesbaden: Westdt. Verlag.
- Jugendordnung der Jugendfeuerwehr Hamburg. Online verfügbar unter <http://www.jf-hamburg.de/dateien/IB%20090402%202006%20Jugendordnung%203.%20Aenderung%20-DJF-Helfer-.pdf>, zuletzt geprüft am 09.11.2010.
- Kentler, Helmut (1972/1964): Versuch 2. In: Müller, C. Wolfgang; Kentler, Helmut; Mollenhauer, Klaus; Giesecke, Hermann (Hrsg.): *Was ist Jugendarbeit. Vier Versuche zu einer Theorie*. 6. Aufl. München u. a.: Juventa-Verlag, S. 37–88.
- Müller, C. Wolfgang; Kentler, Helmut; Mollenhauer, Klaus, et al. (Hrsg.) (1972/1964): *Was ist Jugendarbeit. Vier Versuche zu einer Theorie*. 6. Aufl. München u. a.: Juventa-Verlag.
- Negt, Oskar (2008): „Demokratie muss gelernt werden.“ Ein Interview mit Oskar Negt. Online verfügbar unter <http://gew.de/Page13206.html>, zuletzt geprüft am 16.03.2009.
- Oelkers, Jürgen (2000): Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 46, H. 3, S. 333–347.
- Richter, Helmut (2001): *Kommunalspädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Richter, Helmut (2011): Demokratie. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 4. Aufl. München, S. 228–236.
- Richter, Helmut; Jung, Michael; Riekmann, Wibke (2007): *Jugendverbandsarbeit in der Großstadt. Perspektiven für Mitgliedschaft und Ehrenamt am Beispiel der Jugendfeuerwehr Hamburg*. Herausgegeben von Jugendfeuerwehr Hamburg. Hamburg.
- Riekmann, Wibke; Bracker, Rosa (2008): Jugendvereins- und -verbandsarbeit. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 457–466.
- Schneekloth, Ulrich (2010): Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: *Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 129–164.
- Schumpeter, Joseph Alois (1950): *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*. Bern: Francke.
- Sturzenhecker, Benedikt (2007): Zum Milieucharakter von Jugendverbandsarbeit. In: *deutsche jugend*, Jg. 55, H. 3, S. 112–119.

Interessegenese bei Engagierten in Jugendverbänden

Alf-Tomas Epstein

Abstract

Dem Artikel¹ liegt die Auswertung der Empirie der „Jugendverbandsstudie“ zugrunde. Für diese qualitative subjektwissenschaftliche Erhebung werden leitfadengestützte Interviews geführt. In dem Artikel wird von Grotlüschen's erneuerter Interessetheorie ausgehend untersucht, wie das Engagement in Jugendverbänden dazu beiträgt, bei Engagierten neue Interessen zu generieren. Zusätzlich wird betrachtet, inwieweit dyadische Förderbeziehungen die Entwicklung neuer Interessen bei den geförderten Engagierten anregen bzw. verstärken. Schließlich wird herausgearbeitet, wie sich dieses Kennenlernen neuer Themen und das Wecken neuer Interessen auf die Berufs- und Bildungsorientierungen der Engagierten auswirken.

1. Untersuchungsgegenstand Jugendverbände

Die erneuerte Interessetheorie (Grotlüschen 2010) basiert auf mehreren Untersuchungen, die in unterschiedlichen Weiterbildungsformaten vorgenommen wurden: in Kursen für Studierende und in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Grotlüschen/Krämer 2009), in Kompetenzfeststellungen für Migrantinnen und Migranten sowie in Aufstiegsfortbildungen für Handels- und Finanzfachwirtinnen und -wirte (Grotlüschen/Kubsch 2010). In dem Forschungsprojekt „Jugendverbandsstudie“² sollen nun Jugendverbände unter anderem als Orte der Interessegenese untersucht werden.

Jugendverbände und ehrenamtliches Engagement spielen im Gegensatz zu Schule, Familie, Medien und Peers in der Bildungsforschung bisher eine eher untergeordnete Rolle. Allerdings liegt die Zahl der Jugendlichen, die in mindestens einem Verein Mitglied sind, je nach Untersuchung bei 40 Prozent und höher (vgl. Riekmann 2011, S. 50ff.). Jugendverbände sind eine besondere Sozialisationsinstanz, die im Gegensatz zu Familie und Institutionen des formalen Bildungswesens den Prinzipien von Freiwilligkeit, Selbstorganisation und Partizipation folgen (Düx et al. 2008, S. 108f.). Trotzdem tragen Jugendverbände selbst dazu bei, gesellschaftliche Ungleichheit zu perpetuieren. Nicht intendierte Exklusionsprozesse sind in der Dominanz bestimmter Milieus im Verband begründet (Kleemann-Göhring/Epstein,

1 Dieser Beitrag ist eine überarbeitete Fassung zweier Artikel, die unter den Titeln „Interessegenese, Weitergabe von Verbandserbe und Förderprozesse in Jugendverbänden als Beiträge zur Übergangsgestaltung“ (Epstein, im Erscheinen) und „Lernort Jugendverband – Einblicke in soziale Praktiken non-formalen und informellen Lernens vor dem Hintergrund milieuspezifischer Verbandskulturen“ (Kleemann-Göhring/Epstein, im Erscheinen) erscheinen werden.

2 Der Artikel beruht auf der Empirie der „Jugendverbandsstudie – Zur kompensatorischen Bedeutung von Jugendverbänden als Bildungsorte“. Das Kooperationsprojekt der Universitäten Hamburg (Leitung und Projektkoordination: Anke Grotlüschen) und Duisburg-Essen (Leitung: Helmut Bremer) wird gefördert vom BMBF unter dem Förderkennzeichen 01JC1124. Die Verantwortung für den Inhalt des Beitrags liegt beim Autor.

im Erscheinen). Soziale Selektivität zeigt sich beispielsweise auch darin, dass sich in Jugendverbänden vor allem Jugendliche ohne sogenannten Migrationshintergrund engagieren (vgl. Munsch 2010).

Unter Engagement werden hier – in Anlehnung an Dux et al. (2008, S. 28) – freiwillig übernommene unentgeltliche Tätigkeiten verstanden, die im Kontext von Gruppen oder Organisationen mit einer gewissen Regelmäßigkeit ausgeübt werden. Der Begriff Ehrenamt wird hier nicht verwendet, denn er wird „zunehmend als veralteter Begriff eingeschätzt und durch das freiwillige oder bürgerschaftliche Engagement ersetzt“ (Riekman 2011, S. 28).

2. Fragestellungen und Hypothesen

Im Hamburger Teilprojekt des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten qualitativen Forschungsprojekts „Jugendverbandsstudie“ werden folgende Fragestellungen untersucht:

- Inwiefern kommt es zu neuen interesselthematischen Berührungen durch Engagement in Jugendverbänden?
- Welche Rolle spielen hierbei Förderbeziehungen innerhalb des Verbandes?
- Wie verändern sich unter diesem Einfluss Bildungsstrategien, aber auch Berufsorientierungen Engagierter?

Bei der Untersuchung der angeführten Fragestellungen wird von folgenden Arbeitshypothesen ausgegangen: Jugendverbände können offenbar eine interessegenerierende Rolle spielen, indem sie ihre engagierten Mitglieder immer wieder auf bestimmte verbandstypische Themen – Interessegegenstände – stoßen (Grotluschen/Epstein 2014). Es wird davon ausgegangen, dass dyadische Förderbeziehungen bei diesen Prozessen eine wichtige Rolle spielen.

Es sind Hinweise zu finden, dass Förderbeziehungen und Interessegenese dabei eng verzahnt sind, indem Engagierte zum Teil erst durch Förderprozesse an bestimmte Interessegegenstände herangeführt werden. Es wird angenommen, dass durch Förderung noch intensivere Berührungen mit Interessegegenständen angeboten werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Notwendigkeit, die eigene Nachfolge sicherzustellen, damit der Verband weiterexistiert, zu diesen Förderbeziehungen führt. Diese Hypothesen und Annahmen speisen sich vor allem aus zwei Theoriefeldern, die nun vorgestellt werden sollen: der erneuerten Interessetheorie und Befunden aus der Forschung zu Mentoring.

3. Theoretischer Hintergrund

3.1 Interessetheorie

Eine wichtige Variante der Interessetheorie ist die Münchner Schule (Überblick bei Krapp 2004; Krapp 2005), die die individuelle Interessiertheit und die Interessantheit des Gegenstands und damit die Existenz von Interesse in den Fokus rückt. Wie das Interesse an bestimmten Themen entsteht, ist Gegenstand der erneuerten

Interesstheorie (Grotlüschen 2010), die also stärker auf die Interessegenese fokussiert. Die Münchner Schule wie die erneuerte Interesstheorie gehen davon aus, dass es nicht allgemeines Interesse gibt, sondern Interesse immer in Bezug auf bestimmte Themen besteht. Interessen schlummern dabei nicht in den Subjekten, sondern es muss zur – manchmal mehrmaligen – Berührung mit einem Thema kommen, bevor Interesse an einem Interessegegenstand aufkeimt. Grotlüschen's Interesstheorie hat – auf der „pragmatischen Achse“ (a. a. O., S. 188) – drei Hauptphasen der Interessegenese identifizieren können: (nach einer ersten Berührung) die Latenz-, Expansions- und Kompetenzphase (sowie Distanzierung, falls das Thema aufgegeben werden muss).

Die Latenzphase ist besonders auf vielfältige Einflüsse der Umgebung angewiesen. In ihr kann es Unterbrechungen in der Beschäftigung mit dem Thema geben. Das Neue fasziniert, aber die Bindung an das Gebiet ist noch lose. Es ist möglich, dass sich ein neues Interesse erst bei mehrmaliger Berührung entwickeln kann.

In der Expansionsphase hingegen werden zunehmend Ressourcen wie Zeit, Geld und Energie in das neue Gebiet investiert. Die Interessenentwicklung wird sich vorrangig selbst zugeschrieben. Einflüsse von Dritten werden häufig vergessen (Grotlüschen/Krämer 2009).³ Dieses Phänomen ist aus der Weiterbildungsforschung bekannt und wird von Friebel et al. als „Selbst-Festalisierung“ bezeichnet (2000, S. 325).

Die Kompetenzphase ist durch vertieftes und detailreiches Wissen über das Themengebiet charakterisiert. Die Fähigkeit zu differenzierten Fragen, die auch Begeisterung und Leidenschaft transportiert, geht einher mit Vernetzung und einer Bereitschaft zum Lobbying, also für das Thema oder die das Thema vertretenden sozialen Gruppen einzutreten.

Welche Menschen mit welchen Interessegegenständen in Berührung kommen, hängt ganz wesentlich von ihrer sozialen Verortung ab. Vermittelt über den Habitus (Bourdieu 1987, S. 277f.) finden sich gewisse Geschmacksvorlieben. Die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe beeinflusst also die Wahrscheinlichkeit mit bestimmten Interessegegenständen in Berührung zu kommen und diese als positiv bzw. negativ wahrzunehmen. Dies bildet die „habituelle Achse“ in Grotlüschen's Modell ab (Grotlüschen 2010, S. 216-248). Hierbei werden zum einen die Einflüsse untersucht, die bei der Wahl der Interessegegenstände auf das Subjekt einwirken (vgl. a. a. O., S. 217-230) und zum anderen steht bei der Kategorie Beteiligung „eher im Vordergrund, was aus welchen Gründen ausgewählt wird“ (a. a. O., S. 231).

3.2 Theorien zu Förderung und zum Mentoring

Unter Förderung werden hier Prozesse einer persönlichen Unterstützung in Dyaden verstanden. Dabei ist das Dienstalter relevanter als das kalendarische Alter, auch wenn diese häufig miteinander einhergehen: Insofern fördert ein/e Dienstältere/r in einem freiwilligen Setting jeweils eine/n Dienstjüngere/n.

3 Zur „vermeintlichen Selbstbestimmung bei der Interessegenese“ vergleiche den Beitrag „Vom Vergessen der Einfüsse“ von Anke Grotlüschen und Judith Elise Krämer in diesem Sammelband.

Förderbeziehungen sind den Beteiligten – insbesondere den Geförderten – nicht immer bewusst. Der Münsteraner Politikwissenschaftler El-Mafaalani (2011, S. 209) bezeichnet außerfamiliale Fördernde als „soziale Paten“, wobei er deren Rolle für Bildungsaufstiege von Kindern von Arbeiterinnen bzw. Arbeitern untersucht. Weil jedoch kaum spezifischere Studien zu Förderbeziehungen im Engagement existieren – die „Jugendverbandsstudie“ also Neuland betritt – sind die Ergebnisse der internationalen Mentoring-Forschung zu berücksichtigen. Allerdings weisen Mentoring und Coaching einen stärker formalisierten Rahmen auf, wohingegen im Jugendverband Geförderte und Fördernde im Verbandsalltag über informelle Mechanismen zueinander finden. Die Qualität und Dauer einer Mentoring-Beziehung ist ein Prädiktor für den Beitrag zum Bildungserfolg (vgl. Thomson/Zand 2010, S. 434). Anhaltende Beziehungen und eine starke emotionale Bindung sind wichtige Faktoren für erfolgreiches Mentoring (vgl. Spencer 2006, S. 288). Offenbar entsteht stabiles Engagement, wenn die Jüngeren die Beziehung als egalitär wahrnehmen und merken, dass ihnen etwas zugetraut wird (vgl. O'Donoghue/Strobel 2007).

4. Sample

Jugendverbände stellen ein äußerst heterogenes Feld dar. Die Auswahl der Verbände für die „Jugendverbandsstudie“ folgt dem Prinzip der maximalen Kontrastierung – etwa in Bezug auf dort vermutete Milieus als auch weltanschauliche Vorstellungen. Engagierte aus folgenden Verbänden werden befragt:

- Bund der deutschen Landjugend (BDL; im Folgenden Landjugend),
- Deutsche Jugendfeuerwehr (DJF; im Folgenden Jugendfeuerwehr),
- IG-Metall Jugend (im Folgenden IGM-Jugend),
- eine migrantische Selbstorganisation, die eng mit dem Jugendwerk der Arbeiterwohlfahrt zusammenarbeitet (im Folgenden: migrantische Selbstorganisation),
- Verband christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder (im Folgenden: VCP),
- eine Fußball Ultra-Gruppe (im Folgenden: Ultra-Gruppe).

Bei letzterer handelt es sich um einen eher informellen Zusammenschluss, der üblicherweise im Diskurs um Jugendverbände keine Rolle spielt. Auf Ultra-Gruppen treffen aber die jugendverbandlichen Prinzipien Freiwilligkeit, Selbstorganisation, Partizipation und ehrenamtliche bzw. unentgeltliche Tätigkeit zu. Die Berücksichtigung der Ultra-Gruppe soll auch dazu dienen, Jugendliche einzubeziehen, die von „klassischen“ Jugendverbänden kaum erreicht werden.

5. Methodisches Vorgehen

Das Duisburg-Essener Teilprojekt, dessen Erhebungen den hamburgischen vorausgehen, versucht, den milieuspezifischen Charakter von Mitarbeit in Jugendverbänden und die damit einhergehenden Ein- und Ausschlussprozesse zu klären. Dafür werden in der Duisburg-Essener Auswertung von sogenannten „Gruppenwerkstätten“ verbandstypische Muster herausgearbeitet. Zudem werden Personen, die nicht

diesen verbandstypischen Mustern entsprechen, identifiziert.⁴ Besonders diese Engagierten werden im Hamburger Teilprojekt vertiefend mittels leitfadengestützter Einzelinterviews befragt. Dabei stehen subjektive Logiken und Sichtweisen im Vordergrund der Befragung.

Erhebungsmethode des Hamburger Teilprojekts

Es wurden im Hamburger Teilprojekt insgesamt 40 Interviews geführt. Viele wurden nur als Geförderte befragt, manche ausschließlich als Fördernde, einige sowohl als Geförderte wie auch als Fördernde. Es wurden mehr Männer ($n = 26$) als Frauen ($n = 14$) interviewt, weil insbesondere bei der IGM-Jugend, der Jugendfeuerwehr und den Fußball-Ultras deutlich mehr Männer organisiert sind.

Die befragten Geförderten sind in der Verbandshierarchie unterhalb der Ebene von Funktionär/inn/en angesiedelt, haben aber bereits Ämter inne und leiten etwa Stadtteil- oder Ortsgruppen. Diese Auswahl ist darin begründet, dass zum einen die Interessegenese nicht zu weit zurückliegen sollte, damit sich die Engagierten noch daran erinnern können. Zum anderen besteht bei Interviews mit Funktionär/inn/en die Gefahr, dass allgemeine Verbandspositionen referiert, aber weniger eigene Erfahrungen geschildert werden. Die Fördernden hingegen sind zum Teil bereits auf Landesebene aktiv. Zudem wurde ein Hauptamtlicher befragt.

Fördernde und Geförderte werden gleichermaßen zu ihren Erfahrungen miteinander befragt, was in der Forschung selten vorkommt: „Mentoring studies rarely include data from both mentors and mentees“ (Thomson/Zand 2010, S. 443). Geförderte und Fördernde werden einzeln interviewt. Brake, die mit Büchner zur Transmission von Bildung über mehrere Generationen forscht, empfiehlt ein derartiges Design, um nicht „die Generationenspezifika der Sichtweisen einzuebnen“ (Brake 2006, S. 50).

Der Aufwand, Teilnehmende für die Gruppenwerkstätten der Universität Duisburg-Essen, die dem hier dargestellten Teilprojekt vorausgingen, a) zu gewinnen und b) dann auch noch einen gemeinsamen Termin pro Verband zu finden, an dem alle Interessierten konnten, war zum Teil immens. Für vertiefende Einzelinterviews waren die meisten – von Ultras und einigen Fördernden abgesehen – vermutlich deshalb relativ leicht zu gewinnen, weil sie zumeist über ihre Lieblingsbeschäftigung berichten.

Die Auswertung erfolgt mittels *Grounded Theory* (Strauss/Corbin 1996), wobei allerdings nicht von einer theoretischen tabula rasa ausgegangen wird. Vielmehr fließen bei der Interpretation die oben ausgeführten Theorieelemente zu Interessegenese und Förderbeziehungen ein. Die Interpretation der Daten wird zudem durch Bourdieus Habitus-Ansatz beeinflusst.

4 Nähere Informationen zum Duisburg-Essener Teilprojekt sind zu finden unter: <https://www.uni-due.de/biwi/politische-bildung/jugendverbandsstudie>

6. Empirische Ergebnisse

6.1 Interessegenese

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse zu Interessegenese vorgestellt, die der habituellen Achse von Grotlücks Modell der Interessegenese zuzuordnen sind; im Anschluss werden die Ergebnisse zur pragmatischen Achse des Modells referiert.

Die Engagierten lernen in den Jugendverbänden ganz unterschiedliche Interessegegenstände kennen. Die verschiedenen Verbandslogiken, aber auch die Dominanz unterschiedlicher Habitus in den einzelnen Jugendverbänden trägt zu differierenden Präferenzen bei verbandsspezifischen Themen bei. So findet sich Technik mit einer Orientierung an Helfen und damit Nützlichkeit bei der Jugendfeuerwehr gegenüber Abenteuer in der Natur beim VCP als Ausdruck einer spielerischen Vorstellung von Gegenwelt. Hier werden Zelte aufbauen, Feuer machen und Knoten lernen als verbandsspezifische Themen genannt.

Auf der habituellen Achse wird der Zusammenhang zum dominierenden Habitus⁵ im Verband besonders deutlich im Bereich der politischen Orientierungen. Bei den untersuchten Segmenten der Jugendfeuerwehr und Landjugend wird eher auf eine formale Demokratielehre⁶ (Wie funktionieren die Institutionen und laufen Wahlen ab?) abgehoben, die auf das Einfügen in Bestehendes und auf praktische Arbeit zielt, was wiederum zur Orientierung an Nützlichkeit passt. Bei der migrantischen Selbstorganisation findet sich eine ähnliche Orientierung der befragten Einzelmitglieder, aber Politik stellt eher keinen Teil der Verbandsaktivität dar. Bei den Befragten aus dem VCP herrscht antirassistisches Engagement vor, das sich aus Vorstellungen von Gemeinschaft (zwischen allen Menschen) speist und Elemente einer Gegenwelt enthält. Über antirassistische Aktivitäten hinaus wird bei den Interviewten aus der IGM-Jugend allgemeines gesellschaftspolitisches Engagement eingeübt. Die Orientierung ist gesellschaftskritisch auf kollektive Gegenwehr gerichtet. Die befragten Fußball-Ultras wenden sich gegen eine Kommerzialisierung des Fußballs und zum Teil gegen Kommerzialisierung allgemein und gegen den von ihnen als repressiv wahrgenommenen Staat – insbesondere die Polizei. Sie entwickeln damit eine Art von Gegenkultur. Somit übernehmen alle untersuchten Jugendverbände – zumindest zum Teil unbewusst – eine gewisse politisch-sozialisatorische Funktion.

Grotlücks Phasenmodell der Interessegenese, das die pragmatische Achse des Modells umfasst, findet Bestätigung, indem Latenz-, Expansions- und Kompetenzphasen bei der Beschäftigung mit verschiedenen Interessegegenständen identifiziert werden konnten, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei ihrem Engagement kennenlernen. In diesem Artikel soll das Engagement im Jugendverband selbst als Interessegegenstand betrachtet werden. Die meisten Engagierten sind durch Eltern oder andere Familienmitglieder, Mitschüler/innen oder Peers zu ihrem Verband gekommen. Nur in einem Fall erfolgt die erste Berührung klassisch über eine Verbandsveranstaltung:

5 Die vorherrschenden Milieus (und Habitus) werden besonders im Duisburg-Essener Teilprojekt herausgearbeitet. Die Ergebnisse sind dort nachzulesen.

6 Vergleiche dazu den Beitrag „Demokratie und Verein“ von Wibke Riekman in diesem Sammelband.

„Ich war mal Besucher beim Scheunenfest damals und hatte mit Landjugend noch gar nix am Hut. Und irgendwie ja die Leute da gefielen mir ganz gut und ja, bin dann quasi zum Kennenlernabend, dann irgendwie 'ne Woche nach dem Scheunenfest, später auch gegangen und bin da gleich in den Vorstand reingegangen.“ (Emil, Landjugend)

Außer Stefan vom VCP äußert sich beim Interessegegenstand Jugendverband nur ein weiterer Befragter zur Latenzphase, in der das Interesse wieder verloren gehen kann:

„[E]s gab so 'ne Zeit, da waren dann 'n paar ziemliche Chaoten da mit dabei. Das hat mir dann irgendwie dann nicht mehr so wahnsinnig viel Spaß gemacht, auch wenn ich Feuerwehr an sich immer interessant fand. Da hab ich dann irgendwie 'n dreiviertel Jahr pausiert.“ (Paul, Jugendfeuerwehr)

Bei anderen Interessegegenständen fällt es den Interviewten leichter, sich an die Latenzphase zu erinnern. Möglicherweise mögen die Interessierten nicht zugeben, dass sie jemals Zweifel hatten oder nicht sofort von ihrem Jugendverband begeistert waren. Das lange Zurückliegen, aber auch die Selbst-Festivalisierung bilden alternative Erklärungsmöglichkeiten.

Von der Expansionsphase, in der alle Informationen über den Interessegegenstand begeistert aufgesogen werden, berichten viele Interviewte ausführlich. Ein Beispiel hierfür ist die Äußerung eines Befragten über seine Entwicklung in Bezug auf Gesellschaftspolitik:

„[Ich bin] Jugendvertreter geworden und kam so dann auch in diesen, den Ortsjugendausschuss. Und damit ging das so von Arbeitsbedingungen, Tarifpolitik, dann immer weiter so über die Ortsjugend gesellschaftspolitisch und es nimmt kein Ende. [...] Beim OJA [Ortsjugendausschuss], so über die IG Metall-Jugend und haben unter anderem Arbeitskreis Anti-Rassismus gemacht so. Da wollt ich auch mitmachen. Und das hat mich natürlich auch geprägt dann so die Arbeit. [...] [H] alt all die Facetten und so dann eben auch weitere Themen eben von Diskriminierung über Sexismus und dann eben feministische Bewegungen und so Gender-Theorien. Also immer weiter quasi.“ (Nick, IGM-Jugend)

Die Kompetenzphase, die von Lobbying und Fragen stellen in Bezug auf den Gegenstand charakterisiert ist, haben einige Engagierte erreicht. Ein junger Fußball-Ultra, der sehr früh in den „inner circle“ der Ultra-Gruppe aufgerückt ist, vertritt die Gruppe nach außen durch das Verfassen von Texten oder auch Verhandeln mit den Vereinsoffiziellen. Gleichzeitig zu diesem Lobbying stellt er zentrale Eckpunkte des eigenen Engagements und die „Glaubenssätze“ der Ultras in Frage – etwa die Kritik an der Kommerzialisierung des Fußballs, die zu kurz greife:

„Was am Anfang dieses Kommerzkritische unter dem Slogan ‚Gegen den modernen Fußball‘ oder so war, wo dann irgendwann, so mit der Zeit hab ich mir auch irgendwann gedacht: Ja, gut das kann dann jetzt aber irgendwie auch nicht alles sein, dass man da immer so moralisch argumentiert [...]: ‚Ja, dem Fußball, dem geht seine Seele verloren‘, oder so, sondern dass man auch fragt, was für Logiken und so weiter dahinter stecken und so habe ich mich auch echt angefangen so für gesellschaftliche und wirtschaftliche Sachen zu interessieren. [...] Was glaubt man

denn, dass Fußball irgendwie so ein sozialromantisches Biotop innerhalb der Marktwirtschaft sein kann.“ (Luca, Ultra-Gruppe)

Auch Polizei sieht er in Abgrenzung zum verbreiteten Ultrabild „All cops are bastards“ zum Teil als gesellschaftlich notwendig an. Er stellt grundlegende Orientierungen der Ultras in Frage, um damit Weiterentwicklungen im eigenen Bereich voranzutreiben. Er denkt über das Bestehende hinaus und will andere Engagierte dabei mitnehmen. Seine Konsequenz aus den von ihm identifizierten Inkongruenzen besteht hingegen nicht darin, das Engagement zu beenden.

Mehrere Frauen, aber keine Männer, berichten von (einer Unterbrechung oder) einem Abbruch ihres Engagements im Verband, der Distanzierungsphase, also von einer Phase, in der das Engagement aufgegeben wird bzw. werden muss. Zwei Frauen beenden (oder unterbrechen?) ihr Engagement für ein auswärtiges Studium. Eine begründet diese Entscheidung mit Alters- und Erfahrungsunterschieden:

„In meinem Stamm, hab ich das Gefühl, bin ich weitestgehend raus, einfach weil ich zu alt bin. [...] [M]an wird auch nicht praktisch rausgedrückt, aber man selber hat dann das Gefühl, ok, eigentlich will mich hier gerade keiner mehr haben. [...] [D]as kann ich auch verstehen irgendwie, wenn da jemand ist, der dann irgendwie ewig sagt, so ach, das wissen wir doch alles schon, das müssen wir jetzt nicht nochmal machen.“ (Annika, VCP)

Es konnten also in der „Jugendverbandsstudie“ Hauptphasen der Interessesogenese identifiziert werden, die den Phasen der pragmatischen Achse bei Grotluschens Theorie der Interessesogenese entsprechen.

6.2 Förderbeziehungen

Förderbeziehungen spielen in Jugendverbänden offenbar eine wichtige Rolle. Dabei finden sich vor allem Förderketten, in denen Männer Männer fördern, was an das klassische Konzept der Old Boys' Networks⁷ erinnert. Es ist allerdings nicht klar, ob dies auch im Sampling begründet ist, weil mehr Männer befragt wurden. Anders als erwartet, begründen nur einige Interviewte Förderbeziehungen mit der Notwendigkeit der Nachwuchsrekrutierung:

„[D]ie sagten so in 5 Jahren müssten schon die meisten austreten. [...] Nach der Vollendung des 30. [Lebensjahrs] da darf man nicht mehr Mitglied des Jugendwerks sein [...] und [es] wäre natürlich schade, wenn das Projekt einfach nur dann baff Ende ist.“ (Nikolaj, migrantische Selbstorganisation)

Die meisten Befragten liefern keine Begründung für Förderprozesse; einige verneinen explizit die Notwendigkeit der Nachfolgeregelung als Grund. Auch wenn Förderung insgesamt eine wichtige Rolle spielt, gibt es einige nicht Geförderte –

7 Der Begriff impliziert im engeren Sinne Netzwerkstrukturen aus studentischen Verbindungen in den USA und Großbritannien aber auch bei deutschen Burschenschaften. Hier wird er allerdings im weiteren Sinne zur Beschreibung von männlichen Netzwerk- und Förderstrukturen verwendet.

die dann allerdings angeben, dass in ihrem Umfeld generell nicht gefördert werde. So konnten beispielsweise bei der Ultra-Gruppe keine dyadischen Förderbeziehungen identifiziert werden.

Es können zwei Hinderungsgründe für das Offenlegen von Förderprozessen angenommen werden: Zum einen die Selbst-Festivalisierung; zum anderen die Sorge der Fördernden vor dem Verdacht der Manipulation oder dem Vorwurf der Ungleichbehandlung. Einige Interviewte betonen, dass sie niemanden begünstigten oder sich zumindest um Ausgewogenheit bemühten. Zwischen den beiden Polen Selbst-Festivalisierung und Manipulationsvermeidung finden sich vielfältige Formen von Förderung und Förderstrategien.

Anders als in unserer Vorannahme finden sich nicht nur dyadische Förderbeziehungen, sondern zudem Sandwich-Modelle, bei denen der Geförderte bereits jemanden fördert, während er selbst noch gefördert wird. Beispielsweise fördert ein Ortsjugendfeuerwehrwart seinen Nachfolger, während er gleichzeitig von seinem Bezirksjugendwart darauf vorbereitet wird, dessen Nachfolger zu werden. Weiterhin findet sich ein Überspringen von Generationen: Hendrik von der IGM-Jugend fördert sowohl Nick als direkten Nachfolger wie auch dessen Nachfolger Finn – also jemanden aus der „3. Generation“. Dabei greift er auf unterschiedliche Förderstrategien zurück: Während er Nick offen und passiv fördert, greift er bei Finn zu einer verdeckten und aktiven Strategie.

Bei *offenen Förderstrategien* ist den Geförderten bekannt, dass sie gefördert werden. Gemeinsam werden Karriereziele sowie Schritte dahin, etwa der Besuch bestimmter Kurse oder Feedback zu übernommenen Aufgaben, festgelegt. Bei *verdeckten Förderstrategien* legen die Fördernden nicht offen, dass sie die Geförderten ausbilden wollen und mit welchem Ziel. Es werden beispielsweise Aufgaben übertragen, damit sich die Geförderten weiterentwickeln, ohne dabei die Absicht dahinter transparent zu machen. Hendrik beschreibt dies etwa prägnant als: „gucken lassen, nachfragen und reindrücken“. Dieses „Gucken lassen“ beschreibt er näher:

„Da kannst du mitkommen, so oder komm doch mal da mit. Ja und dann kommt er halt da mit.“

„Reindrücken“ expliziert er wie folgt:

„[M]eistens ist es ja auch so, einmal dagewesen und dann hast du gleich irgendwelche Aufgaben mitgenommen, dass du beim zweiten Mal wieder da sein musst, um eben den Sachstand da wieder kund zu tun. So funktioniert das auch manchmal.“ (Hendrik, IGM-Jugend)

Bei *aktiven Förderstrategien* werden die Geförderten „an die Hand genommen“ und ihnen werden die wichtigen Schritte aufgezeigt. Der einzige Fall im Sample, bei dem eine Frau eine Frau fördert, ist hierfür ein typisches Beispiel:

Die ehemalige Gruppenleiterin „hat mich dann bei der Hand genommen und mich auf Landesversammlungen mitgenommen. Und mich den ganzen andern Menschen vorgestellt. Und die hat mich bei der Hand genommen und mich auf diese Gruppenleiterschulung gesteckt“. (Denise, VCP)

Bei *passiven Förderstrategien* beantworten die Fördernden Fragen oder warten auf Hilferufe.

Die Engagierten berichten von mehreren Voraussetzungen für wirksame Förderbeziehungen. Wichtig ist den Geförderten das Gefühl, ernstgenommen und auf Augenhöhe behandelt zu werden und zudem, dass ihnen Zutrauen und Vertrauen signalisiert wird. Letzteres erfolgt auch darüber, dass über zu übernehmende Aufgaben sachlich informiert wird und die Möglichkeit der Ablehnung besteht. Allerdings finden sich im Feld auch Stimmen, dass Druck oder gar Zwang ausüben ein wirksames Mittel der Förderung sei. Geförderte berichten, dass scheinbar überfordernde Aufgaben auch zu ihrer Weiterentwicklung geführt hätten. Außerdem ist häufig die Argumentation mit dem Verbandsinteresse ein adäquates Mittel. Dabei werden die positive, Vertrauen signalisierende Figur „Du kannst das (am besten)“, oder die Druck ausübende Variante „Sonst macht das niemand.“ verwendet.

6.3 Berufs- und Bildungsorientierungen

Durch das Kennenlernen neuer Themen und zum Teil als Folge von Förderungsprozessen ändern einige Engagierte ihre Berufsorientierungen. Anregungen kommen aber vor allem aus dem familialen Umfeld und von Peers sowie von Mitschüler/inne/n und Bekannten. Ein Fall im Sample thematisiert im Interview sowohl den Einfluss des professionellen Bereichs als auch der informellen Förderung im Jugendverband auf seine Berufswahl: Stefan vom VCP orientiert sich bei der Berufswahl sowohl an seinem ehemaligen Gruppenleiter, den er als Vorbild ansieht, als auch an den Vorschlägen seiner Lehrerin.

Die stärkste Entwicklung ist offenbar bei Lia von der IGM-Jugend zu konstatieren. Zunächst arbeitete sie als Mechatronikerin bei einem Großbetrieb am Band. Inzwischen studiert sie unter dem Einfluss der IGM-Jugend, die nicht nur auf kollektive Gegenwehr, sondern auch auf individuellen sozialen Aufstieg orientiert ist. Für Lia war es zunächst nicht vorstellbar zu studieren und sie stieß in dieser Frage auf familialen Widerstand:

„Aber das war für mich alles SO weit weg, es war gar nicht greifbar, weil ich also tatsächlich so aus dieser Arbeiterfamilie komme und meine Eltern, als ich ihnen dann auch von meinem Entschluss erzählt habe, dass ich studieren gehen möchte [...], haben die mir das ausreden wollen. Also weil das ja, wie gesagt, was ganz Fremdes für meine Familie ist.“

Ihre Entscheidung für ein Studium erklärt sie folgendermaßen:

„Wenn es wirklich mal so kommt, dass die Bude hier zumacht [...], [würde] ich in der Leiharbeitsfirma landen. [...] Und für mich war das so, das Studium holt mich jetzt noch mal raus, das ist nochmal 'ne Weiterbildung.“

Dass dies gelang, liegt offenbar neben den erfahrenen Anregungen im Verband auch an der konkreten Unterstützung durch ein Netzwerk von Gewerkschaftsmitgliedern. Ihr Ortsjugend-Sekretär half ihr bei der Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung an einer Hochschule des zweiten Bildungswegs. Gewerkschaftsmitglieder am

Hochschulstandort unterstützten sie bei der Orientierung an der Universität und beim Organisieren eines Zimmers. Jugendverbände leisten also Berufsorientierung und -beratung und zum Teil kontinuierliche Unterstützung. Damit übernehmen sie Funktionen pädagogischer Arbeit und eines Übergangsmanagements.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Die „Jugendverbandsstudie“ zeigt, dass Förderprozesse zur Interessegenese bei geförderten Engagierten beitragen. Wie vermutet, greifen also Förderung und Interessegenese in der Praxis ineinander. Jugendverbände fungieren zum Teil als Sozialisationsinstanz, wirken orientierend, tragen zur Veränderung von Bildungsstrategien bei und übernehmen Funktionen im Bereich der beruflichen Orientierung. Diese Aufgaben bewusst an Jugendverbände zu delegieren, ist vermutlich nicht sinnvoll. Schließlich scheint die Wirksamkeit in der Freiwilligkeit, der vertrauensvollen Atmosphäre und der Begegnung auf Augenhöhe begründet zu sein.

8. Literatur

- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Brake, Anna (2006): Der Bildungsort Familie. Methodische Grundlagen der Untersuchung. In: Büchner, Peter; Brake, Anna (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49–80.
- Düx, Wiebken; Sass, Erich; Prein, Gerald; Tully, Claus J. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- El-Mafaalani, Aladin (2011). BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Epstein, Alf-Tomas (im Erscheinen): Interessegenese, Weitergabe von Verbandserbe und Förderprozesse in Jugendverbänden als Beiträge zur Übergangsgestaltung. In: Felden, Heide von; Pätzold, Henning; Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [vom 29. September bis 1. Oktober 2014 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main].
- Friebel, Harry; Epskamp, Heinrich; Knoblauch, Brigitte u. a. (2000): Bildungsbeteiligung. Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen: Leske und Budrich.
- Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerte Interessetheorie. Vom Zusammenspiel pragmatischer und habituelier Achsen bei der Interessegenese. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, Anke; Epstein, Alf-Tomas (2014): Wo die eigenen Interessen wohnen. In: Weiterbildung, Heft 1, S. 16-19.
- Grotlüschen, Anke; Krämer, Judith E. (2009): Vom Vergessen der Einflüsse: Vermeintliche Selbstbestimmung bei der Interessegenese (1). Online verfügbar unter <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/84/86>, zuletzt geprüft am 03.07.2014.

- Grotluschen, Anke; Kubsch, Eva (2010): Interesseträgheit in der kaufmännischen Aufstiegsfortbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 10 (19), S. 1–23. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/content/uploads/media/grotlueschen_kubsch_bwpat19.pdf, zuletzt geprüft am 08.04.2015.
- Kleemann-Göhring, Mark; Epstein, Alf-Tomas (im Erscheinen): Lernort Jugendverband – Einblicke in soziale Praktiken non-formalen und informellen Lernens vor dem Hintergrund milieuspezifischer Verbandskulturen. In: BMBF (Hrsg.): Zweite Tagung „Bildungsforschung 2020“ vom 27.-28. März 2014. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Krapp, Andreas (2004): Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessetheorie. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 275–287.
- Krapp, Andreas (2005): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 51, Heft 5, S. 626–641.
- Munsch, Chantal (2010): Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration. Weinheim: Juventa.
- O'Donoghue, Jennifer L.; Strobel, Karen R. (2007): Directivity and Freedom. Adult Support of Activism among Urban Youth. In: American Behavioral Scientist. Jg. 51, Heft 3, S. 465–485.
- Riekman, Wibke (2011): Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit. Wiesbaden: VS. Verlag für Sozialwissenschaften. Zugleich Dissertation Hamburg 2010.
- Spencer, Renée. (2006): Understanding the Mentoring Process between Adolescents and Adults. In: Youth & Society. Jg. 37, Heft 3, S. 287–315.
- Strauss, Amsehn; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/PsychologieVerlagsUnion.
- Thomson, Nicole Renick; Zand, Debra H. (2010): Mentees' Perceptions of Their Interpersonal Relationships. The Role of the Mentor–Youth Bond. In: Youth & Society. Jg. 41, Heft 3, S. 434–446.

Autorinnen und Autoren

Franziska Bonna

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaften
Fachbereich 3 Berufliche Bildung und
Lebenslanges Lernen
franziska.bonna@uni-hamburg.de

Klaus Buddeberg

Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaften
Fachbereich 3 Berufliche Bildung und
Lebenslanges Lernen
klaus.buddeberg@uni-hamburg.de

Alf-Tomas Epstein

Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaften
Fachbereich 3 Berufliche Bildung und
Lebenslanges Lernen
alf.epstein@uni-hamburg.de

Caroline Euringer

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaften
Fachbereich 3 Berufliche Bildung und
Lebenslanges Lernen
caroline.euringer@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Anke Grotlueschen

Professorin für Lebenslanges Lernen
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaften
Fachbereich 3 Berufliche Bildung und
Lebenslanges Lernen
anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Dr. Alisha M. B. Heinemann

Universitätsassistentin (Post-doc)
Universität Wien
Institut für Germanistik,
Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache
alisha.heinemann@univie.ac.at

Dr. Jean-Pierre Jeantheau

Nationaler Projektleiter der French National
Agency for Fighting Illiteracy
PD University Lyon 2 und Catholic
University in Paris
jean-pierre.jeantheau@anlci.fr

Dr. Judith Elise Krämer

Pädagogin und Wissenschaftlerin
Lebt und arbeitet in Berlin
jkraemer@uni-bremen.de

Ewelina Mania

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Deutschen Institut für Erwachsenenbildung
– Leibniz-Zentrum für Lebenslanges
Lernen (DIE) in Bonn
mania@die-bonn.de

Dr. Barbara Nienkemper

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaften
Fachbereich 3 Berufliche Bildung und
Lebenslanges Lernen
barbara.nienkemper@uni-hamburg.de

Dr. Wibke Riekmann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaften
Fachbereich 3 Berufliche Bildung und
Lebenslanges Lernen
wibke.riekmann@uni-hamburg.de

Dr. Claudia Schepers

Freie Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaften
Fachbereich 3 Berufliche Bildung und
Lebenslanges Lernen
Hochschule Bremen
Fakultät für Gesellschaftswissenschaften
schepers@uni-bremen.de

Monika Tröster

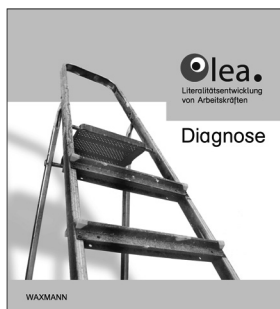
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Deutschen Institut für Erwachsenenbildung
– Leibniz-Zentrum für Lebenslanges
Lernen (DIE) in Bonn
troester@die-bonn.de

Diana Zimper

Freie Mitarbeiterin und Pädagogin
Lebt und arbeitet in Wernigerode
info@dianazimper.de

Weiterführende Literatur

- Egloff, Birte; Grotlüschen, Anke (Hrsg.) (2011): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung: Ein Werkstattbuch. Alphabetisierung und Grundbildung. Vol. 7. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerte Interessetheorie. Vom Zusammenspiel pragmatischer und habitueller Achsen bei der Interessesegense. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, Anke; Kretschmann, Rudolf; Quante-Brandt, Eva; Wolf, Karsten D. (Hrsg.) (2011): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Heinemann, Alisha M. B. (2014): Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“. Bielefeld: transcript Verlag.
- Krämer, Judith E. (i. V.): Lernen über Geschlecht. Genderkompetenz zwischen (Queer-) Feminismus, Intersektionalität und Retraditionalisierung. Berlin: Transcript.
- Nienkemper, Barbara (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien: W. Bertelsmann Verlag (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Riekman, Wibke (2011): Demokratie und Verein. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schepers, Claudia (2014): Wenn Kursleitende lernen: Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätsentwicklung. Münster: Waxmann.



Anke Grotluschen (Hrsg.)

lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften

Diagnose

2010, 212 Seiten, Loseblattsammlung, 49,90 €,
ISBN 978-3-8309-2465-4

Das Ziel des lea.-Projektes ist die Entwicklung einer erwachsenengerechten Förderdiagnostik mit Arbeitsweltbezug. Der lea.-Diagnostik-Ordner bietet die Möglichkeit, auf die Bedürfnisse junger Lernender am Übergang Schule–Beruf sowie erwerbsfähiger Lernender zwischen 18 und 64 Jahren einzugehen und Betroffene individuell und prozessbegleitend zu fördern. Das Instrument lea.-Diagnose wurde empirisch überprüft, klassifiziert und mit den Einrichtungen abgestimmt.



WAXMANN



Eva Quante-Brandt,
Anjuscha Jäger (Hrsg.)

lea.-Lernmaterialien

2013, 232 Seiten, Loseblattsammlung, 59,90 €,
ISBN 978-3-8309-2774-7

Die lea.-Lernmaterialien sind eine Sammlung mit Übungsvorschlägen zur Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen junger Erwachsener im System der Berufsausbildung. Sie bietet Lehrenden Anregungen und Hilfestellungen, um das Lehrprogramm maßgeschneidert auf die jeweils Lernenden zusammenzustellen.

Der Materialienband ist als Toolbox konzipiert, d.h. die einzelnen Lerneinheiten lassen sich je nach „Kompetenz-Patchwork“ der Lernenden adaptiv einsetzen.

Die Materialien zielen speziell auf Lernende ab, die sich im Übergang von Schule und Beruf befinden und bereits (erste) Arbeitserfahrungen in gewerblich-technischen Berufen oder im personenbezogenen Dienstleistungssektor gesammelt haben. Möglich ist der Einsatz beispielsweise in berufsbildenden Schulen oder in seitens der Agentur für Arbeit finanzierten Qualifizierungsmaßnahmen.



WAXMANN



Anke Grotluschen,
Wibke Riekman (Hrsg.)

Funktionaler Analphabetismus in Deutschland

Ergebnisse der ersten leo. –
Level-One Studie

2012, 300 Seiten, br., 36,90 €,
ISBN 978-3-8309-2775-4

Die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland war lange Zeit unbekannt. Geschätzt wurden vier Millionen Erwachsene, die nicht richtig lesen und schreiben können. Die Level-One Studie (leo.) belegt, dass mehr als sieben Millionen Menschen in Deutschland betroffen sind. Sie analysiert Literalität und Erwerbsbeteiligung, sozialen Nahraum, Migration, Alters- und Geschlechterverteilung sowie die Schulerfahrungen und die Weiterbildungsbeteiligung der Betroffenen. Vergleiche mit der Studie mit Alphabetisierungskurs-Teilnehmenden (AlphaPanel) zeigen wichtige Differenzen auf. Der Vergleich mit englischen und französischen Erhebungen rundet die Darstellung ab.



WAXMANN